

ANA PAULA JUSTO

**AUTORREGULAÇÃO EM ADOLESCENTES:
RELAÇÕES ENTRE ESTRESSE
ENFRENTAMENTO, TEMPERAMENTO
E PROBLEMAS EMOCIONAIS E DE
COMPORTAMENTO**

PUC-CAMPINAS

2015

ANA PAULA JUSTO

**AUTORREGULAÇÃO EM ADOLESCENTES:
RELAÇÕES ENTRE ESTRESSE,
ENFRENTAMENTO, TEMPERAMENTO
E PROBLEMAS EMOCIONAIS E DE
COMPORTAMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Strictu Senso* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo

PUC-CAMPINAS

2015

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t155.5
J96a

Justo, Ana Paula.

Autorregulação em adolescentes: relações entre estresse, enfrentamento, temperamento e problemas emocionais e de comportamento / Ana Paula Justo. – Campinas: PUC-Campinas, 2015.
297p.

Orientadora: Sônia Regina Fiorim Enumo.

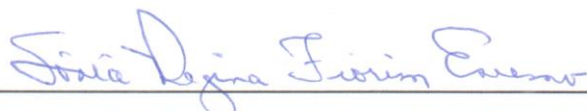
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia do adolescente. 2. Stress (Psicologia). 3. Psicoterapia.
I. Enumo, Sônia Regina Fiorim. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia.
III. Título.

ANA PAULA JUSTO

**AUTORREGULAÇÃO EM ADOLESCENTES:
RELAÇÕES ENTRE ESTRESSE,
ENFRENTAMENTO, TEMPERAMENTO
E PROBLEMAS EMOCIONAIS E DE
COMPORTAMENTO**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo



Profa. Dra. Helena Bazanelli Prebianchi



Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano Primi



Profa. Dra. Maria Luísa Torres Queiroz de Barros



Profa. Dra. Maria Beatriz Martins Linhares

PUC-CAMPINAS

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Fábio, pelo seu amor, a sua compreensão, a sua dedicação, o seu apoio nos momentos mais difíceis e por ter escolhido fazer parte da minha vida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo

Pelo seu acolhimento e pelo seu carinho, mesmo nos momento de adversidade.

Pela sua sabedoria, o seu profissionalismo e o seu comprometimento.

Pela sua generosidade por compartilhar os seus conhecimentos, os quais me auxiliaram a crescer profissional e pessoalmente.

AGRADECIMENTOS

Aos Professores

À Profa. Dra. Luísa Barros, por ter aceito ser a minha co-orientadora durante o estágio de Doutorado no exterior, pelo seu acolhimento e pelas suas valiosas contribuições ao longo desta Tese.

À Profa. Dra. Beatriz Linhares, por ter aceito participar da minha banca de qualificação e de defesa desta Tese, e pelas suas valiosas contribuições no transcorrer da pesquisa.

À Profa. Dra. Elisa Yoshida, por ter me iniciado na área da pesquisa e pelas suas relevantes contribuições durante o exame de qualificação.

À Profa. Dra. Marilda E. N. Lipp, por ter me iniciado nas pesquisas sobre o estresse e ter me acompanhado durante grande parte da minha trajetória acadêmica, pelo seu incentivo e apoio.

À Profa. Dra. Helena Bazanelli Prebianchi, por ter aceito participar da banca de defesa desta Tese e por suas relevantes contribuições.

À Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano Primi, por ter aceito participar da banca de defesa desta Tese e por suas relevantes contribuições.

Aos meus familiares

Aos meus Pais pelo seu amor, apoio e pelo empenho que tiveram na minha educação formal e moral.

À minha Irmã Gicele pela sua colaboração no processo de contato com a instituição onde foi realizada a pesquisa, por ter se disponibilizado a ler e a revisar partes desta Tese e pelo seu apoio.

Aos meus sogros, Pedro e Regina, pelo seu apoio e suporte, principalmente nos momentos da minha ausência.

Ao meu Tio Éder pelo seu carinho e incentivo.

Aos colegas e amigos

À minha querida amiga Claudiane Guimarães, com quem tive a felicidade de realizar o estágio de Doutorado no exterior e de compartilhar intensamente cada momento desta trajetória, pelo seu carinho, apoio e amizade.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa, a Andressa Silva, a Gisele Foch, o Luiz Gonzaga, a Vanessa Victório e a Vivian Mascella, pelas suas contribuições ao longo da realização desta Tese, pelo carinho e apoio constante.

Às minhas amigas Márcia Calixto e Roseli Lage de Oliveira, por estarem sempre presentes e disponíveis para me ajudar.

Aos Profissionais

Ao Prof. Helymar C. Machado, pela análise estatística e auxílio na manipulação dos resultados, pela sua dedicação e atenção durante o processo.

Ao Prof. Paulo Zilhão pela sua disponibilidade e comprometimento na revisão desta Tese, e pelas suas preciosas sugestões.

Ao Engenheiro Eduardo Dentello, por me socorrer prontamente nos momentos de emergência relacionados à informática, pela sua paciência e comprometimento.

À Psicóloga Mônica Suzigan, pela sua colaboração durante o processo da coleta dos dados da Tese.

À Instituição e aos participantes

À direção, à coordenação, aos professores e aos funcionários da instituição onde foi realizada a pesquisa para esta Tese.

A todos os adolescentes que participaram do estudo.

Às Entidades Financiadoras

CNPq/MCTI, pela bolsa de doutorado;

CAPES, pela bolsa de doutorado-sanduíche na Universidade de Lisboa;

PUC-Campinas, pela infraestrutura de pesquisa.

Finalmente, a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta Tese.

RESUMO

JUSTO, Ana Paula. *Autorregulação em adolescentes: Relações entre estresse, enfrentamento, temperamento e problemas emocionais e de comportamento*. 2015. 303f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

A adolescência é um período do ciclo vital vulnerável ao estresse e ao desenvolvimento de problemas emocionais e de comportamento, os quais podem ser alterados pelos processos de enfrentamento (*coping*) e pelo temperamento, com base na autorregulação. Com uma perspectiva desenvolvimentista, esta Tese analisou a função do temperamento e do enfrentamento como variáveis mediadoras e moderadoras na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento [PC] e os problemas do tipo internalizante [PI] e externalizante [PE] nos adolescentes. Participaram 83 adolescentes (67,47% meninas), entre os 12 e os 15 anos de idade ($M = 13,65$), sendo que 38,55% cursavam o 8º Ano e 61,45% o 9º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo. Foram aplicados, em grupo, os Critérios de Classificação Econômica Brasil da ABEP; o Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (*Youth Self-Report – YSR*); a Escala de Eventos Percebidos para Adolescentes (*Adolescent Perceived Events Scale – APES*); a Escala de Estresse para Adolescentes; a Escala de Enfrentamento; e o Questionário de Temperamento Adolescente – Revisado – Forma Completa (*Early Adolescent Temperament Questionnaire Revised - EATQ-R*). A análise de regressão logística multivariada indicou que os adolescentes com um maior risco para a ocorrência dos PC foram aqueles com maior: a) número de estressores, b) nível de estresse, e c) nível de *extroversão*. Já os adolescentes com um maior risco para os PE foram aqueles com: a) maior número de estressores, b) maior nível de *extroversão*, e c) menor nível de *controle com esforço*; e os adolescentes com maior risco para os PI foram aqueles com maior nível de estresse. As análises de equações estruturais indicaram que os adolescentes com PC foram aqueles com: a) maior nível de estresse, b) do sexo masculino, c) maior número de estressores, d) maior nível de *extroversão*, e e) menor nível de *afiliação*. Já os adolescentes com PE foram aqueles com: a) maior nível de *extroversão*, b) menor nível de *controle com esforço*, e c) maior número de estressores, e os adolescentes com PI foram aqueles com maior nível de estresse e do sexo masculino. As análises de equações estruturais indicaram um efeito de mediação para o *controle com esforço* e para o *afeto negativo*. A análise de regressão linear indicou que a relação entre o estresse e os PC foi mais significativa (efeito de moderação) para os adolescentes com menor nível de *controle com esforço*, e a relação entre o estresse e os PE foi mais significativa (efeito de moderação) para os adolescentes com menor repertório de *famílias de enfrentamento*. Também indicou que a relação entre os estressores e os PC foi mais significativa (efeito de moderação) para os adolescentes com baixo nível de *extroversão*. A compreensão dos processos envolvidos no desenvolvimento da psicopatologia, nos adolescentes, favorece a prevenção e a elaboração de intervenções mais eficazes para esta população.

Termos de indexação: Autorregulação. Enfrentamento. Temperamento. Estressores. Estresse. Problemas Emocionais e de Comportamento. Adolescência.

Apoio: CNPq/MCTI (bolsa de doutorado); CAPES/PDSE (estágio de doutorado no exterior – Universidade de Lisboa).

Área de conhecimento (CNPq):

7.07.00.00-1 - Psicologia

7.07.10.00-7 - Tratamento e Prevenção Psicológica

ABSTRACT

JUSTO, Ana Paula. *Self-regulation in adolescents: Relations among stress, coping, temperament and emotional and behavioral problems*. 2015. 303f. Dissertation (PhD in Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Life Science Center, Graduate Program in Psychology, Campinas, Brazil 2015.

Adolescence is a period of life when individuals are vulnerable to stress and the development of emotional and behavioral problems, but which can be changed with coping strategies and a temperament based on self-regulation. This dissertation was based on a developmental perspective and analyzed the role of temperament and coping as mediator and moderator variables in the relationships among stressors/stress and emotional and behavioral problems (BP), as well as internalizing (IP) and externalizing (EP) problems experienced by adolescents. The study's participants were 83 adolescents (67.47% girls), aged between 12 and 15 years old ($M = 13.65$); 38.55% were attending the 7th grade and 61.45% were in the 8th grade of a public school in a medium-sized city in the state of São Paulo, Brazil. Brazil Criterion, an economic classification developed by ABEP, was applied together with the Youth Self-Report (YSR), the Adolescent Perceived Events Scale (APES); *Escala de Estresse para Adolescentes* [the Stress Scale for Adolescents]; *Escala de Enfrentamento* [the Coping Scale]; and the Early Adolescent Temperament Questionnaire - Revised (EATQ-R). The multivariate logistic regression analysis indicated that adolescents with a higher a) number of stressors, b) level of stress, and c) level of extroversion were more likely to experience BP. Adolescents with a higher a) number of stressors and b) level of extroversion, and c) lower effortful control were those more likely to experience EP, while adolescents with a higher level of stress were more likely to experience IP. The structural equation analysis revealed that adolescents experiencing BP were a) male, b) with higher levels of stress, c) a greater number of stressors, d) higher levels of extroversion, and e) lower levels of affiliation. Adolescents with EP were those with a) higher levels of extroversion, b) lower effortful control, and c) a greater number of stressors, while those experiencing IP were male adolescents facing higher levels of stress. The analysis of structural equation indicated a mediation effect for control with effort and negative affect. Linear regression analysis indicated that the relationship between stress and BP was significant (moderation effect) among adolescents with lower effortful control, while the relationship between stress and EP was significant (moderation) for those with a smaller repertoire of coping strategies. It also showed that the relationship between stressors and BP was significant (moderation) among adolescents with low levels of extroversion. Understanding the processes involved in the development of psychopathologies among adolescents favors their prevention and the development of more efficacious interventions.

Indexing terms: Self-regulation. Coping. Temperament. Stressors. Stress. Emotional and Behavioral Problems. Adolescence.

Support: CNPq/MCTI (PhD Scholarship); CAPES/PDSE (Doctoral internship abroad – University of Lisboa, Portugal).

Fields of study (CNPq):

7.07.00.00-1 - Psychology

7.07.10.00-7 - Psychological Treatment and Prevention

RESUMEN

JUSTO, Ana Paula. *Autorregulación en adolescentes: Relaciones entre estrés, enfrentamiento, temperamento y problemas emocionales y de comportamiento*. 2015. 303f. Tesis (Doctorado en Psicología) – Pontificia Universidad Católica de Campinas, Centro de Ciencias de la Vida, Programa de Postgrado en Psicología, Campinas, 2015.

La adolescencia es un período del ciclo vital vulnerable al estrés y al desarrollo de problemas emocionales y de comportamiento, los cuales pueden ser alterados por los procesos de enfrentamiento (*coping*) y por el temperamento, mediante la autorregulación. Desde una perspectiva desarrollista, esta Tesis analizó la función del temperamento y del enfrentamiento como variables mediadoras y moderadoras en la relación entre los estresores/estrés y los problemas emocionales y de comportamiento [PC] y los problemas del tipo internalizante [PI] y externalizante [PE] en los adolescentes. Participaron 83 adolescentes (67,47% muchachas), entre los 12 y los 15 años de edad ($M = 13,65$), de los cuales el 38,55% cursaban el 8vo Año y el 61,45% el 9no Año de Enseñanza Fundamental, en una escuela pública de una ciudad de tamaño medio del Estado de São Paulo. Fueron aplicados, en grupo, los Criterios de Clasificación Económica Brasil de la ABEP; el Inventario de Autoevaluación para Adolescentes (*Youth Self-Report – YSR*); la Escala de Eventos Percibidos para Adolescentes (*Adolescent Perceived Events Scale – APES*); la Escala de Estrés para Adolescentes; la Escala de Enfrentamiento; y el Cuestionario de Temperamento Adolescente – Revisado – Forma Completa (*Early Adolescent Temperament Questionnaire Revised - EATQ-R*). El análisis de regresión logística multivariada indicó que los adolescentes con un mayor riesgo para la ocurrencia de los PC fueron aquellos con mayor: a) número de estresores, b) nivel de estrés y c) nivel de *extroversión*. Los adolescentes con un mayor riesgo para los PE fueron aquellos con: a) mayor número de estresores, b) mayor nivel de *extroversión*, y c) menor nivel de *control con esfuerzo*; y los adolescentes con mayor riesgo para los PI fueron aquellos con mayor nivel de estrés. Los análisis de ecuaciones estructurales indicaron que los adolescentes con PC fueron aquellos con: a) mayor nivel de estrés, b) de sexo masculino, c) mayor número de estresores, d) mayor nivel de *extroversión*, y e) menor nivel de afiliación. Los adolescentes con PE fueron aquellos con: a) mayor nivel de *extroversión*, b) menor nivel de *control con esfuerzo*, y c) mayor número de estresores, y los adolescentes con PI fueron aquellos con mayor nivel de estrés y de sexo masculino. Los análisis de ecuaciones estructurales indicaron un efecto de mediación para el *control con esfuerzo* y el *afecto negativo*. El análisis de regresión lineal indicó que la relación entre el estrés y los PC fue más significativo (efecto de moderación) para los adolescentes con menor nivel de *control con esfuerzo*, y la relación entre el estrés y los PE fue más significativo (efecto de moderación) para los adolescentes con menor repertorio de *familias de enfrentamiento*. También indicó que la relación entre los estresores y los PC fue más significativo (efecto de moderación) para los adolescentes con bajo nivel de *extroversión*. La comprensión de los procesos implicados en el desarrollo de la psicopatología, en los adolescentes, favorece la prevención y la elaboración de intervenciones más eficaces para esta población.

Términos de indexación: Autorregulación. Enfrentamiento. Temperamento. Estresores. Estrés. Problemas Emocionales y de Comportamiento. Adolescencia.

Apoyo: CNPq/MCTI (beca de doctorado); CAPES/PDSE (estancia de doctorado en el exterior – Universidad de Lisboa).

Área de conocimiento (CNPq):

7.07.00.00-1 - Psicología

7.07.10.00-7 - Tratamiento y Prevención Psicológica

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	x
RESUMEN	xi
LISTA DE FIGURAS	xvii
LISTA DE TABELAS	xviii
LISTA DE SIGLAS	xxiv
APRESENTAÇÃO	xxvi
1. INTRODUÇÃO	01
1.1. A adolescência	01
1.1.1. A adolescência e a psicopatologia	04
1.2. Os processos de estresse: a conceituação e o desenvolvimento	11
1.2.1. O estresse e a psicopatologia nos adolescentes	18
1.3. O temperamento: sua conceituação e desenvolvimento	24
1.3.1. O temperamento e a psicopatologia na adolescência	28
1.4. Os processos de enfrentamento: sua conceituação e desenvolvimento ...	36
1.4.1. O enfrentamento como ação regulatória	40
1.4.2. O enfrentamento e a adolescência	49
1.4.3. O enfrentamento e a psicopatologia nos adolescentes	52
1.5. A autorregulação	58
1.6. O problema de pesquisa	60
1.7. Objetivos	66
1.7.1. Objetivo geral	66
1.7.2. Objetivos específicos.....	66
2. MÉTODO	67
2.1. Participantes	67
2.1.1. Critérios de inclusão e de exclusão na amostra.....	67
2.1.2. Processo de composição da amostra e das subamostras.....	69
2.1.3. Caracterização da amostra	71
2.1.4. Local da coleta dos dados	75

2.2. Material e instrumentos.....	75
2.3. Procedimento	90
2.4. Análise de dados	95
2.4.1. Análises comparativas entre o grupo dos participantes com e sem problemas emocionais e de comportamento.....	95
2.4.2. Análises de regressão logística	96
2.4.3. Análises de equações estruturais	96
2.4.4. Análises do efeito de mediação entre as variáveis	98
2.4.5. Análises do efeito de moderação entre as variáveis	99
2.5. Questões éticas	103
3. RESULTADOS	104
3.1. Problemas emocionais e de comportamento.....	105
3.1.1. Diferenças de gênero e de idade nos participantes com problemas emocionais e de comportamento.....	106
3.2. Estressores e a sua relação com os problemas emocionais e de comportamento.....	107
3.2.1. Descrição dos estressores percebidos pelos participantes.....	107
3.2.2. Comparação entre os participantes com e sem problemas emocionais e de comportamento, quanto ao número de estressores.....	112
3.3. Estresse e a sua relação com os problemas emocionais e de comportamento.....	113
3.4. Temperamento e as suas relações com os problemas emocionais e de comportamento.....	114
3.4.1. Comparação entre os participantes com e sem problemas emocionais e de comportamento, quanto aos fatores de temperamento.....	116
3.5. Enfrentamento dos estressores e as suas relações com os problemas emocionais e de comportamento.....	117
3.5.1. Análise comparativa entre os participantes com e sem problemas emocionais e de comportamento, e o seu enfrentamento do estresse.....	124
3.5.2. Comparações entre os participantes com e sem problemas emocionais e de comportamento, em relação ao enfrentamento, segundo o seu grau de exposição aos estressores.....	126
3.6. Relações entre as variáveis associadas aos problemas emocionais e de comportamento: análise de regressão logística.....	129
3.6.1. Análise de regressão logística para o total dos problemas emocionais e de comportamento.....	129

3.6.2. Análise de regressão logística para os problemas do tipo internalizante	131
3.6.3. Análise de regressão logística para os problemas do tipo externalizante.....	133
3.7. Modelos de relação entre as variáveis associadas aos problemas emocionais e de comportamento: Modelagem de Equações Estruturais.....	135
3.7.1. Primeiro modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento	136
3.7.2. Segundo modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas do tipo internalizante.....	139
3.7.3. Terceiro modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas do tipo externalizante.....	142
3.8. Análise do efeito de mediação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento.....	145
3.9. Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento.....	154
3.9.1. Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores/estresse e os problemas internalizantes.....	158
3.9.2. Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores/estresse e os problemas externalizantes.....	160
3.10. Síntese dos resultados.....	163
4. DISCUSSÃO	167
4.1. As relações entre os estressores, o estresse e os problemas emocionais e de comportamento.....	167
4.2. As funções do temperamento na ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento	176
4.3. As funções do processo de enfrentamento do estresse na ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento	183
4.4. Os modelos explicativos da ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento	191
4.5. O estresse, o temperamento e o enfrentamento: a questão da autorregulação.....	196
5. CONCLUSÕES	199

6. REFERÊNCIAS	205
APÊNDICES.....	230
ANEXOS.....	286

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa Estrutural da Tese.....	xxix
Figura 2	Modelo conceitual do papel do estresse na etiologia da psicopatologia	22
Figura 3	Temperamento na relação com o desenvolvimento dos problemas do tipo internalizante e externalizante.....	30
Figura 4	Estrutura hierárquica do enfrentamento.....	43
Figura 5	Modelo do processo da relação entre o contexto social, o <i>self</i> , o enfrentamento e os resultados do desenvolvimento.....	45
Figura 6	Modelo conceitual proposto da relação entre as variáveis observadas no presente estudo.....	64
Figura 7	Modelo Mediacional.....	99
Figura 8	Modelo Moderador.....	100
Figura 9	Diagrama dos caminhos do modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento, segundo a Modelagem de Equações Estruturais ($n = 66$).....	138
Figura 10	Diagrama dos caminhos do modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas internalizantes, segundo a Modelagem de Equações Estruturais ($n = 66$).....	141
Figura 11	Diagrama dos caminhos do modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas externalizantes, segundo a Modelagem de Equações Estruturais ($n = 66$).....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	<i>Domínios do desenvolvimento da adolescência inicial – dos 12 aos 14 anos para as meninas e dos 13 aos 15 para os meninos.....</i>	03
Tabela 2	<i>As 12 famílias de enfrentamento segundo as três necessidades básicas (relacionamento, competência e autonomia), nível de perigo (ameaça vs. desafio) e alvo do enfrentamento (self vs. contexto).....</i>	47
Tabela 3	<i>Amostra para cada instrumento de avaliação da pesquisa.....</i>	71
Tabela 4	<i>Características da amostra (N = 83).....</i>	71
Tabela 5	<i>Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....</i>	102
Tabela 6	<i>Resultados da aplicação do Young Self Report nos participantes (N = 83).....</i>	105
Tabela 7	<i>Frequência dos participantes com problemas emocionais e de comportamento, por gênero e por idade (N = 83).....</i>	106
Tabela 8	<i>Eventos indicados como mais frequentes pelos participantes de acordo com a Adolescent Perceived Events Scale (APES) (n = 73)</i>	108
Tabela 9	<i>Frequência e percentual do nível de percepção negativa dos eventos de acordo com a Adolescent Perceived Events Scale (APES) (n = 73).....</i>	110
Tabela 10	<i>Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, quanto ao número de estressores (n = 73).....</i>	113
Tabela 11	<i>Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, quanto à frequência dos sintomas de estresse (n = 80).....</i>	114
Tabela 12	<i>Análise descritiva das dimensões e dos fatores do temperamento, de acordo com o Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised – Long Form (EATQ-R) (n = 79).....</i>	115
Tabela 13	<i>Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, quanto aos fatores de temperamento (n = 79).....</i>	117
Tabela 14	<i>Graus de identificação dos participantes com as situações estressoras e as suas reações emocionais (n = 73).....</i>	118
Tabela 15	<i>Avaliação das situações estressoras como desafio e a orientação do enfrentamento (n = 73).....</i>	120
Tabela 16	<i>Avaliação de ameaça às necessidades básicas de Competência,</i>	

	<i>Relacionamento e Autonomia, em relação às situações estressoras (n = 73).....</i>	120
Tabela 17	<i>Frequência, percentual e média das 12 famílias de enfrentamento, em relação às três situações estressoras (n = 73).....</i>	122
Tabela 18	<i>Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas internalizantes, em relação às famílias de enfrentamento (n = 73).....</i>	125
Tabela 19	<i>Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, quanto ao enfrentamento adaptativo, não adaptativo e total (n = 73).....</i>	126
Tabela 20	<i>Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas do tipo internalizante e externalizante, em relação ao enfrentamento, segundo a quantidade de estressores.....</i>	128
Tabela 21	<i>Análise de regressão logística univariada para o total dos problemas e emocionais e de comportamento (N = 83).....</i>	130
Tabela 22	<i>Análise de regressão logística multivariada para o total dos problemas emocionais e de comportamento (n = 66).....</i>	131
Tabela 23	<i>Análise de regressão logística univariada para os problemas internalizantes (N = 83).....</i>	132
Tabela 24	<i>Análise de regressão logística multivariada para os problemas internalizantes (n = 66).....</i>	132
Tabela 25	<i>Análise de regressão logística univariada para os problemas externalizantes (N = 83).....</i>	133
Tabela 26	<i>Análise de regressão logística multivariada para os problemas externalizantes (n = 66).....</i>	134
Tabela 27	<i>Estimativa dos coeficientes padronizados da primeira análise dos caminhos, para a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento (n = 66).....</i>	136
Tabela 28	<i>Estimativa dos coeficientes padronizados após a primeira revisão da análise dos caminhos, para a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento (n = 66).....</i>	137
Tabela 29	<i>Estimativa dos coeficientes padronizados da primeira análise dos caminhos, para a ocorrência dos problemas internalizantes (n = 66).....</i>	139
Tabela 30	<i>Estimativa dos coeficientes padronizados após a primeira revisão da análise dos caminhos para a ocorrência dos problemas</i>	

	<i>internalizantes (n = 66).....</i>	140
Tabela 31	<i>Estimativa dos coeficientes padronizados da primeira análise dos caminhos, para a ocorrência dos problemas externalizantes (n = 66).....</i>	142
Tabela 32	<i>Estimativa dos coeficientes padronizados após primeira revisão da análise dos caminhos, para a ocorrência dos problemas externalizantes (n = 66).....</i>	143
Tabela 33	<i>Análise do efeito de mediação dos fatores do temperamento na relação entre os estressores e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66).....</i>	148
Tabela 34	<i>Análise do efeito de mediação dos fatores do temperamento na relação entre os estressores e os problemas internalizantes (n = 66).....</i>	149
Tabela 35	<i>Análise do efeito de mediação dos fatores do temperamento na relação entre os estressores e os problemas externalizantes (n = 66).....</i>	150
Tabela 36	<i>Análise do efeito de mediação dos fatores do temperamento na relação entre o estresse e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66).....</i>	151
Tabela 37	<i>Análise do efeito de mediação para os fatores do temperamento na relação entre o estresse e os problemas internalizantes (n = 66)</i>	152
Tabela 38	<i>Análise do efeito de mediação para os fatores do temperamento na relação entre o estresse e os problemas externalizantes (n = 66)....</i>	153
Tabela 39	<i>Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66).....</i>	155
Tabela 40	<i>Análise do efeito de moderação do fator de extroversão (temperamento) na relação entre os estressores e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66).....</i>	156
Tabela 41	<i>Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre o estresse e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66).....</i>	157
Tabela 42	<i>Análise do efeito moderador do fator controle com esforço (temperamento) na relação entre o estresse e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66).....</i>	157
Tabela 43	<i>Análise do efeito de moderação do temperamento e do</i>	

	<i>enfrentamento na relação entre os estressores e os problemas internalizantes (n = 66).....</i>	159
Tabela 44	<i>Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre o estresse e os problema internalizantes (n = 66).....</i>	160
Tabela 45	<i>Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores e os problema externalizantes (n = 66).....</i>	161
Tabela 46	<i>Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre o estresse e os problemas externalizantes (n = 66).....</i>	162
Tabela 47	<i>Análise do efeito de moderação do enfrentamento (total) na relação entre o estresse e os problema externalizante (N = 66).....</i>	162
Tabela 48	<i>Síntese dos resultados por variáveis de interesse e análises estatísticas</i>	164
Tabela 49	<i>Síntese dos resultados sobre os mediadores e os moderadores da relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento (internalizante e externalizante) (n = 66).....</i>	166
Tabela 50	<i>Análise de consistência interna dos itens do APES.....</i>	238
Tabela 51	<i>Análise de consistência interna das dimensões do EATQ-R.....</i>	244
Tabela 52	<i>Análise de consistência interna dos fatores do EATQ-R.....</i>	245
Tabela 53	<i>Análise de consistência interna dos itens de reação emocional e avaliação de ameaça para cada situação.....</i>	251
Tabela 54	<i>Coefficiente α de Cronbach para reações emocionais e avaliação de ameaça para cada situação.....</i>	251
Tabela 55	<i>Análise de consistência interna para cada uma das 12 famílias de Enfrentamento considerando as três situações.....</i>	252
Tabela 56	<i>Análise de consistência interna das duas sub-escalas de Enfrentamento para cada situação.....</i>	253
Tabela 57	<i>Análise de consistência interna das duas sub-escalas de Enfrentamento para as três situações.....</i>	253
Tabela 58	<i>Frequência e percentual da ocorrência e do nível de percepção negativa dos 89 eventos da APES (n=73).....</i>	265
Tabela 59	<i>Participantes expostos a menos estressores (<18): comparação entre os grupos com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de</i>	

	<i>comportamento, em relação ao enfrentamento.....</i>	270
Tabela 60	<i>Participantes expostos a menos estressores (<18): comparação entre o grupo com (G1) e sem (G2) problemas internalizantes, em relação ao enfrentamento.....</i>	271
Tabela 61	<i>Participantes expostos a mais estressores (≥18): comparação entre o grupo com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, em relação ao enfrentamento.....</i>	272
Tabela 62	<i>Participantes expostos a mais estressores (≥18): comparação entre o grupo com (G1) e sem (G2) problemas externalizantes, em relação ao enfrentamento.....</i>	273
Tabela 63	<i>Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminho (path analysis) para o modelo teórico para problemas emocionais e de comportamento (n=66).....</i>	274
Tabela 64	<i>Exclusão e realocação de caminhos da análise de caminhos inicial</i>	274
Tabela 65	<i>Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminhos (path analysis) para modelo após primeira revisão (exclusão de 5 caminhos) (n=66).....</i>	275
Tabela 66	<i>Exclusão e realocação de caminhos após primeira revisão da análise de caminhos.....</i>	275
Tabela 67	<i>Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminho (path analysis) para o modelo teórico para os problemas internalizantes (n=66).....</i>	276
Tabela 68	<i>Exclusão e realocação de caminhos da análise de caminhos inicial</i>	276
Tabela 69	<i>Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminhos (path analysis) para modelo após primeira revisão (exclusão de 8 caminhos) (n=66).....</i>	277
Tabela 70	<i>Exclusão e realocação de caminhos após primeira revisão da análise de caminhos.....</i>	277
Tabela 71	<i>Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminho (path analysis) para o modelo teórico para os problemas externalizantes (n=66).....</i>	278
Tabela 72	<i>Exclusão e realocação de caminhos da análise de caminhos inicial</i>	278
Tabela 73	<i>Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminhos (path analysis) para o modelo após primeira revisão (exclusão de 7 caminhos) (n=66).....</i>	279
Tabela 74	<i>Exclusão e realocação de caminhos após primeira revisão da</i>	

	<i>análise de caminhos.....</i>	279
Tabela 75	<i>Análise de efeito mediador para o enfrentamento na relação entre estressores e problemas emocionais e de comportamento.....</i>	280
Tabela 76	<i>Análise de efeito mediação para o enfrentamento na relação entre estressores e problemas internalizantes.....</i>	281
Tabela 77	<i>Análise de efeito de mediação para o enfrentamento na relação entre estressores e problemas externalizantes.....</i>	282
Tabela 78	<i>Análise de efeito de mediação para o enfrentamento na relação entre estresse e problemas emocionais e de comportamento.....</i>	283
Tabela 79	<i>Análise de efeito de mediação para o enfrentamento na relação entre estresse e problemas internalizantes.....</i>	284
Tabela 80	<i>Análise de efeito de mediação para o enfrentamento na relação entre estresse e problemas externalizantes.....</i>	285
Tabela 81	<i>Descrição das Escalas que compõem o EATQ-R – Forma Completa.....</i>	297
Tabela 82	<i>Definições das Famílias de Coping.....</i>	298

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
AGFI	<i>GFI Adjusted for Degrees of Freedom</i>
APA	<i>American Psychological Association</i>
APES	<i>Adolescent Perceived Events Scale</i>
ATQ	<i>Adult Temperament Questionnaire</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBQ	<i>Children's Behavior Questionnaire</i>
CCEA	Critério de Classificação Econômica Brasil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFI	<i>Bentler's Comparative Fit Index</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Com problemas
CRB	<i>Coping Response Booklet</i>
DP	Desvio padrão
EA	Enfrentamento Adaptativo
EAS	<i>Emotionality, Activity and Sociability</i>
EATQ-R	<i>Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised – Long Form</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECBQ	<i>Early Childhood Behavior Questionnaire</i>
EE	Estratégias de Enfrentamento
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENA	Enfrentamento Não Adaptativo
ESA	Escala de Stress para Adolescentes
ESI	Escala de Stress Infantil
ET	Enfrentamento Total
G1	Grupo com problema
G2	Grupo sem problema
GFI	<i>Goodness of Fit Index</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBQ-R	<i>Infant Behavior Questionnaire-Revised</i>
ISSL	Inventário de Sintomas de Stress
M	Média
MCTI	Ministério de Ciência e Tecnologia

MS	Ministério da Saúde
MSADM	Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional
MTC	<i>Motivational Theory of Coping</i>
NNFI	<i>Bentler & Bonett's Non-normed Index</i>
NSCDC	<i>National Scientific Council on the Developing Child</i>
NYLS	<i>New York Longitudinal Study</i>
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PC	Problemas emocionais e de comportamento
PE	Problemas externalizantes
PI	Problemas internalizantes
RICQ	<i>Retrospective Infant Characteristics Questionnaire</i>
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
S1	Situação 1 – relacionamento com amigos: falta de lealdade entre amigos
S2	Situação 2 – relacionamento com os pais: inconsistência nas regras estabelecidas
S3	Situação 3 – relacionamento com amigos: ameaça de agressão e pressão social
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento escolar do Estado de São Paulo
SAS	<i>Statistical Analysis System</i> para Windows
SCSI	<i>Schoolagers' Coping Strategies Inventory</i>
SGA	Síndrome Geral de Adaptação
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
SP	Sem problemas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
VD	Variável dependente
VI	Variável independente
YSR	<i>Youth Self-Report</i>

APRESENTAÇÃO

A presente Tese de Doutorado faz parte do Projeto “Processos de enfrentamento nos contextos de risco para o desenvolvimento de adolescentes”,¹ vinculado ao Grupo de Pesquisa em “Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente”, coordenado pela Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

Esta Tese é resultante da minha trajetória acadêmica, pois estabelece uma continuidade no estudo do estresse, iniciado a partir da minha experiência como bolsista de Iniciação Científica do CNPq/MCTI, de 2000 a 2002, durante a graduação em Psicologia, e de bolsista de Aperfeiçoamento Técnico do CNPq, entre 2002 e 2003, junto ao “Laboratório de Estudos Psicofisiológicos do *Stress*”, da PUC-Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Emmanuel Novaes Lipp. Nesse período, tive a oportunidade de participar de pesquisas vinculadas ao tema do estresse, que me possibilitaram um aprofundamento na compreensão deste fenômeno e das suas consequências para a saúde (Lipp, Pereira, Justo, & Gomes de Matos, 2006). Esta inserção na área continuou no Mestrado, que teve como tema o estresse direcionado à fase da adolescência, e que analisou a correlação dos estilos parentais com o nível de estresse dos filhos adolescentes (Justo, 2005, 2010; Justo & Lipp, 2010).

O estudo realizado, para esta Tese, pertence ao domínio da Psicologia Pediátrica [PP] e tem como objetivo principal identificar, descrever e analisar as variáveis (os estressores/estresse, o enfrentamento, o temperamento e os problemas emocionais e de comportamento) envolvidas nos processos psicopatológicos do desenvolvimento, visando à utilização desse conhecimento na promoção e na manutenção da saúde dos adolescentes. A PP inclui uma vasta gama de opções teóricas e metodológicas, parte da interação entre a Pediatria e a Psicologia da Saúde

¹ CNPq/MCTI Proc. nº 3087102013-4 e nº 455543-2014-3.

e se integra com a Psicologia Clínica, a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicopatologia do Desenvolvimento (Menezes, Moré, & Barros, 2008). Este estudo está diretamente vinculado à Psicopatologia do Desenvolvimento do adolescente, porque se sustenta na hipótese de que o estresse é um fator de risco para o desenvolvimento da psicopatologia, e porque considera a influência de outras variáveis (enfrentamento e temperamento), sejam como fator de risco e/ou proteção ou, ainda, como mediadores e/ou moderadores, desta relação.

As preocupações centrais da Psicopatologia do Desenvolvimento são as desordens nos processos regulatórios, as quais conduzem aos problemas de regulação que ocupam um papel determinante, tanto no funcionamento psicológico normativo, quanto no psicopatológico (Calkins, 2009). O modelo da autorregulação foi considerado central neste estudo, pois ele permite incorporar múltiplos fatores, entre os quais estão o enfrentamento e o temperamento, tendo como base uma perspectiva desenvolvimentista.

Uma perspectiva desenvolvimentista, na forma de *ciclos de vida*, também foi adotada para o presente estudo, pois este visou descrever as características e os processos comuns aos adolescentes, com o objetivo de compreender, com maior profundidade, o impacto do estresse no desenvolvimento da psicopatologia nos adolescentes. Para que o estudo fosse realizado dentro desta perspectiva, foram adotados referenciais teóricos específicos, como a Teoria Motivacional do *Coping* (Skinner, Edge, Altman, Sherwood, 2003; Skinner & Wellborn, 2004) e o Modelo Psicobiológico do Temperamento (Rothbart, 1981). Ambas as perspectivas trazem, no seu conceito central, os processos da autorregulação.

O estudo incluiu um Estágio de Doutorado no Exterior, por um período de seis meses, por meio do Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES). Este estágio contou com a co-orientação da Profa. Dra. Luísa Barros, da Universidade de Lisboa, a qual contribuiu para um melhor tratamento dos dados de pesquisa e do modelo teórico-metodológico, de forma a permitir a compreensão do processo e dos

fatores de risco envolvidos no desfecho dos quadros de psicopatologia, tendo como base uma perspectiva desenvolvimentista da PP, dentro da área da Psicopatologia do Desenvolvimento.

Para contemplar os objetivos propostos, a Tese foi organizado em cinco partes. Na Introdução foram conceituados os temas centrais vinculados ao objetivo da pesquisa, relacionando os estressores/estresse, o enfrentamento e o temperamento com os problemas emocionais e de comportamento nos adolescentes. Como referencial teórico, a autorregulação foi adotada como um conceito central, o que permitiu incluir o conceito do enfrentamento e do temperamento com uma perspectiva desenvolvimentista. No Método foram apresentados, de forma detalhada, os participantes, os materiais e os instrumentos utilizados, o procedimento realizado, a análise dos dados realizada e as questões éticas. Nos Resultados foram mostrados todos os resultados obtidos por meio das diferentes análises realizadas. Na Discussão os resultados foram integrados à literatura existente, permitindo um aprofundamento na compreensão do desenvolvimento da psicopatologia nos adolescentes. Nas Conclusões foi elaborada uma síntese do que se observou com a análise e discussão dos resultados. A Figura 1 apresenta um mapa estrutural, que permite ter uma visão geral de cada etapa da Tese.

Com a presente Tese se espera ter contribuído para um aprofundamento na compreensão da influência de certas variáveis (os estressores/estresse, o enfrentamento e o temperamento) no desenvolvimento psicopatológico de adolescentes, tendo como base uma perspectiva desenvolvimentista, orientada pelo conceito da autorregulação.

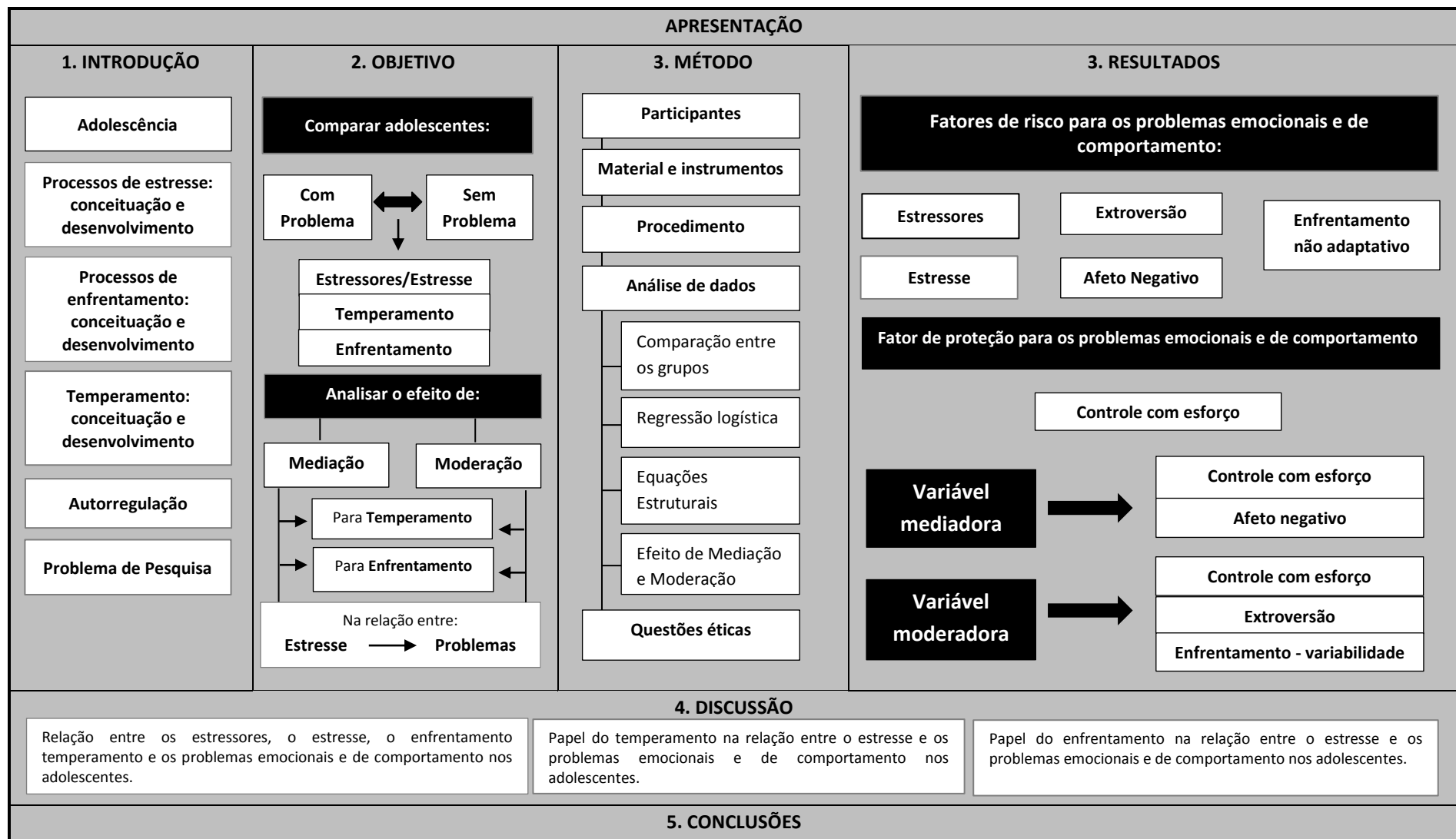


Figura 1. Mapa Estrutural da Tese

1. INTRODUÇÃO

Esta parte inicial da presente Tese de Doutorado foi organizada em cinco tópicos centrais: o *primeiro* aborda a fase da adolescência, conceituando este período do desenvolvimento e apresentando a sua relação com o processo psicopatológico; o *segundo* o conceito de estresse, o seu desenvolvimento e a sua relação com a psicopatologia; o *terceiro* o processo de enfrentamento, os seus conceitos e a sua relação com a psicopatologia; o *quarto* o temperamento e a sua relação com a psicopatologia na adolescência; o *quinto* o conceito da autorregulação.

1.1. A adolescência

Nas sociedades contemporâneas, a passagem da infância para a vida adulta é marcada por um processo conhecido como adolescência. Esta fase é definida como o período de transição do desenvolvimento, o qual é marcado por importantes alterações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais, todas elas inter-relacionadas (Papalia, Olds, & Feldman, 2010). Estas alterações conduzem o adolescente à conquista da sua autossuficiência para o gerenciamento da vida, sem o apoio dos pais (Kaplan & Sadock, 1999). Para a Organização Pan-Americana da Saúde [OPAS], segundo Breinbauer e Maddaleno (2008), a adolescência “[...] é um período de evolução e maturação, da passagem de habilidades cognitivas e experiências emocionais menos desenvolvidas da infância para, idealmente, habilidades cognitivas totalmente desenvolvidas e experiências da idade adulta emocionalmente mais equilibradas” (p. 212).

Geralmente, considera-se que a adolescência começa com a puberdade (Papalia et al., 2010); embora, este termo seja utilizado para se referir às mudanças fisiológicas que ocorrem no início da adolescência e que sinalizam o fim da infância. A puberdade é caracterizada pelo aumento da produção dos hormônios relacionados ao sexo, o qual desencadeia um rápido crescimento na altura e no peso, além de mudanças nas proporções e nas formas do corpo, que resultarão na maturidade

sexual e na capacidade de reprodução (Papalia et al., 2010). No entanto, o termo adolescência tem sido utilizado para nomear as mudanças sociais e psicológicas (Breinbauer & Maddaleno, 2008), que são acionadas pelo desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Papalia et al., 2010).

No Brasil, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], a adolescência corresponde ao período entre os 12 e os 18 anos (ECA, 1990). Já para a Organização Mundial de Saúde [OMS] e para a OPAS, a adolescência corresponde ao período entre os 10 e os 19 anos e a população jovem corresponde ao período dos 15 aos 24 anos de idade (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Apesar das classificações existentes, ainda há pouco consenso sobre quando a adolescência começa e termina, uma vez que a sua definição ultrapassa os aspectos cronológicos e biológicos, além de ser influenciada pelas condições sociais, culturais, históricas e psicológicas (Steinberg, 1999). O ideal é que o adolescente seja visto como alguém que passa por um processo de desenvolvimento físico, psicológico e social, e não apenas pela sua faixa etária (Kaplan & Sadock, 1999). Para Steinberg (1999), faz mais sentido ver o período da adolescência englobando uma série de fases, do que como um estágio homogêneo.

Na tentativa de integrar as contribuições mais recentes, das diferentes teorias, sobre a definição da faixa etária da adolescência, a OPAS desenvolveu uma nova classificação, organizada de acordo com as mudanças, que ocorrem entre os 10 e os 24 anos, e com o gênero. Esta classificação apresenta seis estágios progressivos, e considera cinco domínios do desenvolvimento: corporal, cerebral, sexual, emocional e social (Breinbauer & Maddaleno, 2008), conforme mostrado na Tabela 1.

Tabela 1. *Domínios do desenvolvimento da adolescência inicial – dos 12 aos 14 anos para as meninas e dos 13 aos 15 para os meninos*

1. Corporal	As meninas menstruam (média de idade = 12, 4 anos) e os meninos passam a ejacular (média de idade = 13,4 anos). Há um estirão significativo do crescimento e um aumento marcante pela busca por novas sensações, especialmente entre os meninos.
2. Cerebral	Os pensamentos mais abstratos e o pensamento menos concreto são mais usados. A maioria dos adolescentes adquire todas as tarefas de conservação durante este estágio. Ainda há pouco desenvolvimento do lobo pré-frontal e das funções executivas, principalmente entre os meninos.
3. Sexual	O desejo sexual aumenta, assim como a necessidade da masturbação. Ocorrem outros comportamentos auto-eróticos, como as fantasias sexuais e a excitação durante os sonhos. A estabilidade da identidade do gênero se torna cada vez mais confrontada com a orientação sexual, preferência ou exploração envolvendo uma outra pessoa nessa faixa etária, incluindo, às vezes, o surgimento de sentimentos homossexuais confusos.
4. Emocional	Um alto grau de consciência sobre si mesmo e flutuações na autoimagem estão presentes. O grau de estresse aumenta, principalmente entre as meninas. A necessidade de uma maior autonomia emocional dos pais continua, alimentada pelo desfazer mais forte da idealização dos pais e maior definição da opinião própria. Ao mesmo tempo, aumenta a dependência emocional dos amigos. A intimidade, a lealdade e os valores compartilhados, assumem maior peso na amizade. Há um aumento na empatia e na responsividade em relação aos amigos íntimos, e uma capacidade emergente para refletir sobre os sentimentos nos relacionamentos, com um senso internalizado do <i>self</i> (“eu não deveria ficar com tanta raiva”). Assume-se uma moralidade convencional.
5. Social	Passa-se mais tempo com subgrupos sociais (“panelinhas”) e/ou sozinho. Há um interesse emergente nos amigos do sexo oposto (“diferentes”). Passa-se menos tempo com os pais, a supervisão parental diminui e os conflitos sobre a independência aumentam. São esperados novos privilégios sociais. A suscetibilidade à pressão dos pares atinge o seu pico.

Fonte: Breinbauer e Maddaleno (2008, p. 216).

Apesar dos estágios da pré-adolescência e da adolescência inicial serem considerados o momento crucial para as intervenções que incentivam a adoção e a manutenção de estilos de vida saudáveis, Breinbauer e Maddaleno (2008) apontaram que há uma tendência dos programas de intervenção em focar os adolescentes a partir dos 15 anos de idade. Também indicaram que a maior parte das informações disponíveis atualmente, sobre a situação global da saúde e do desenvolvimento do adolescente, está concentrada nos períodos da adolescência média e tardia.

Considerando a literatura, o presente estudo teve como foco a adolescência inicial, conforme a classificação da OPAS (12 aos 14 anos para as meninas e 13 aos 15 para os meninos), que é o momento marcado por mudanças significativas em cada um dos seis domínios, sendo que no domínio emocional é apontado um aumento do nível de estresse (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

1.1.1. A adolescência e a psicopatologia

A adolescência começou a ser considerada uma etapa distinta do desenvolvimento humano apenas no século XIX, sendo atribuída a Granville Stanley Hall [1844-1924] a autoria da publicação do primeiro estudo conhecido sobre a adolescência, em 1904, intitulado *Adolescence* (Arnett, 1999, 2006). Esta publicação iniciou um novo campo na pesquisa científica, voltada para a compreensão dessa fase.

Stanley Hall descreveu a adolescência como um período marcado por “tempestade e estresse” e, no transcorrer do século passado, muitos estudos fortaleceram esta visão, enfatizando as dificuldades e os problemas manifestados nesse momento da vida (Arnett, 1999). Arnett (2006), ao fazer uma análise da teoria de Hall, apontou fragilidades em relação a alguns conceitos apresentados pelo autor, relacionadas principalmente com três questões centrais: sua compreensão do desenvolvimento humano embasada na teoria Lamarckiana da evolução; a sua visão da masturbação como algo prejudicial ao potencial de uma boa hereditariedade; e a sua afirmação de que a conversão religiosa nessa fase é normal e universal. No entanto, concordou com a existência de problemas nesse momento da vida, como, por exemplo, o humor depressivo, o aumento dos índices de criminalidade, os padrões específicos de delinquência, a busca por sensações intensas, os comportamentos de risco, a suscetibilidade à influência da mídia e o aumento da orientação para os colegas e amigos.

Até aos dias atuais, a adolescência é apontada como um período da vida particularmente estressante (Arnett, 1999; Breinbauer & Maddaleno, 2008; Haggerty, Sherrod, Garmezy, & Rutter, 1996; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008), provavelmente em decorrência das mudanças físicas, psicológicas, cognitivas e sociais, que são características dessa fase do desenvolvimento. Tais mudanças ocasionam o aumento do número e da variabilidade das experiências de vida e das demandas que os diferentes ambientes (família, escola, grupo de pares) provocam aos que estão nessa. Conforme Zimmer-Gembeck e Skinner (2008), neste momento, os jovens procuram vivenciar novos eventos (por exemplo, relacionamento amoroso, busca de novos amigos, metas acadêmicas), que podem tornar-se uma fonte de estresse, as quais, por sua vez, desencadeiam a reação de estresse.

De acordo com Spielberger (1979), o próprio desenvolvimento humano é uma fonte de estresse, pois em cada etapa da vida, a pessoa se confronta com situações novas e estressantes, com as quais precisa aprender a lidar. Por outro lado, os momentos da vida propensos às experiências difíceis (estressores) são considerados os períodos de maior vulnerabilidade à ocorrência da psicopatologia, por envolverem estressores biológicos e psicossociais (Haggerty et al., 1996; Rutter, 2006).

Desde os primeiros conceitos introduzidos por Hall até aos dias atuais, muitas definições e teorias foram criadas sobre o tema. Os estudos sobre o desenvolvimento do adolescente avançaram nos últimos anos, principalmente aqueles relacionados à perspectiva da Psicopatologia do Desenvolvimento (Cicchetti & Rogosh, 2002). Confirmaram-se, assim, muitas das evidências sobre a adolescência ser um período suscetível a problemas emocionais e de comportamento (Grant, Compas, Stuhlmacher, Thurm, McMahon, & Halpert, 2003; Grant, Compas, Thurm, McMahon, & Gipson, 2004; Grant et al., 2006; McMahon, Grant, Compas, Thurm, & Ey, 2003). Da mesma forma, a associação entre o estresse e a psicopatologia, nas crianças e nos adolescentes, tornou-se consolidada pela literatura científica (Compas, 1987; Compas, Orosan, & Grant, 1993; Estévez Campos, Oliva Delgado, & Parra Jiménez, 2012;

Fishbein et al., 2006; Forehand, Biggaar, & Kotchic, 1998; García, Álvarez-Dardet, & García, 2009; Grant, Behling, Gipson, & Ford, 2005; Grant et al., 2003; 2004; 2006; Haggerty et al., 1996; McMahon et al., 2003; Morais, Koller, & Raffaelli, 2010; Oliveira-Monteiro, Aznar-Farias, Nava, Nascimento, Montesano, & Spadari-Bratfisch, 2012; Sanchez, Lambert, & Cooley-Strickland, 2013; Sontag, Graber, Brooks-Gunn, & Warren, 2008; Sontag, Graber, & Clemans, 2011).

De acordo com Silva (2008), na população brasileira, a prevalência de psicopatologia no início da adolescência é de aproximadamente 10,8%, sendo os grupos de transtornos mais prevalentes os pertencentes ao comportamento disruptivo, seguidos pelos da ansiedade. Segundo esta autora, os seus resultados foram similares a outros estudos internacionais, indicando que há uma universalidade dos transtornos mentais nas diferentes culturas. Esta prevalência dimensiona a relevância da necessidade de atenção para com a saúde de quem está nessa faixa etária, se considerarmos que o último Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, <http://www.censo2010.ibge.gov.br>), identificou que existem, no Brasil, aproximadamente 35 milhões de pessoas com idade entre os 10 e os 19 anos, o que representa 18,9% da população do país.

Embora os adolescentes correspondam a uma parcela significativa da população e sejam considerados suscetíveis à psicopatologia e ao estresse, apenas nas últimas décadas surgiu o reconhecimento da necessidade de dar a devida atenção à saúde mental dos jovens, baseado nos primeiros estudos epidemiológicos que possibilitaram o acesso às estimativas sobre a prevalência de transtornos mentais nessa faixa etária. Conforme o levantamento de publicações realizadas em periódicos indexados nacionais, entre 1995 a 2005, houve um aumento da produção científica sobre a adolescência e a sua saúde mental, o que mostra o reconhecimento, por parte da comunidade científica, da necessidade e da importância de investimentos na área (Benetti, Ramires, Schneider, Rodrigues, & Tremarin, 2007). As publicações indicaram que a demanda para com a saúde mental do adolescente é importante, pois

este grupo etário corresponde a uma grande parcela da população que procura atendimento, e por ser um grupo vulnerável, com risco para a depressão, para transtornos de conduta e alimentares, para o uso de droga e para a prática da violência.

Nos últimos anos, uma nova tendência surgiu na pesquisa sobre o desenvolvimento da psicopatologia, a qual acrescenta à atenção dada aos fatores de risco e à etiologia dos problemas emocionais e de comportamento, uma visão sobre as respostas saudáveis e adaptáveis às circunstâncias estressantes (Cicchetti & Rogosh, 2002; Haggerty et al., 1996; Steinberg, 1999; Toth & Cicchetti, 2010). Arnett (1999) exemplificou esta nova tendência ao mencionar que, apesar da adolescência ser um período propício ao estresse (em relação a qualquer outra faixa etária), nem todo adolescente o desenvolve. A *American Psychological Association* (APA, 2002) também destacou a relevância da atenção aos aspectos positivos, enfatizando que “[...] de fato, a maioria dos adolescentes tem sucesso na escola, estão vinculados à sua família e comunidade e emergem dos seus anos de adolescência sem experimentar grandes problemas” (p. 3).

Esta nova perspectiva despertou um questionamento sobre quais seriam os motivos que levam alguns jovens a se adaptarem melhor aos desafios da vida e, dentro deste contexto, os pesquisadores também têm procurado identificar e analisar os fatores e/ou mecanismos que agem na proteção do desenvolvimento. Alguns termos e conceitos, como os “fatores ou mecanismos de proteção” e a “resiliência”, têm sido adotados para favorecer uma melhor compreensão dos aspectos envolvidos nos processos normativos do desenvolvimento, em contrapartida aos conceitos de “fatores de risco” (ou risco) e “vulnerabilidade”, utilizados para a compreensão do desenvolvimento psicopatológico.

O conceito de vulnerabilidade aparece associado ao conceito de risco ou de fatores de risco, compreendidos como variáveis que, quando presentes na vida de uma pessoa, aumentam a probabilidade do surgimento futuro de um resultado

desenvolvimental negativo ou indesejável. Os fatores de risco são atributos mensuráveis do indivíduo, dos seus relacionamentos ou dos contextos associados ao risco (Masten & Gerwitz, 2006). A vulnerabilidade pode ser compreendida como sendo uma susceptibilidade que pode levar a um resultado negativo no desenvolvimento, no contexto do risco ou da adversidade (Masten & Gerwitz, 2006). Na contramão, está o conceito de resiliência, o qual aparece vinculado aos fatores de proteção. Estes são atributos mensuráveis do indivíduo, dos seus relacionamentos ou dos contextos associados aos resultados desenvolvimentais positivos, mesmo diante do risco ou da adversidade (Masten & Gerwitz, 2006; 2011). Conforme definido por Luthar (2011), resiliência é “[...] *um fenômeno que representa adaptação positiva, apesar do risco*” (p. 4). Portanto, mesmo na presença de adversidades ou de eventos estressores, algumas pessoas se desenvolvem de modo adequado, provavelmente em decorrência da ação de algum mecanismo de proteção, seja este de origem individual ou ambiental. Para Masten, Best e Garmezy (1990), na Ciência do Desenvolvimento Humano, a resiliência tem um significado amplo e diversificado, o qual inclui a recuperação do indivíduo após experiências traumáticas, a superação de desvantagens para alcançar o sucesso, e a resistência a situações estressoras para cumprir tarefas cotidianas.

Adotando a perspectiva da Psicopatologia do Desenvolvimento, Sá, Bordin, Martin e Paula (2010) avaliaram 67 crianças e adolescentes (7-17 anos) de uma comunidade urbana de baixa renda, tendo identificado, por meio da análise univariada, a existência de fatores de risco para a ocorrência de problemas emocionais e de comportamento [PC], problemas internalizantes [PI] e externalizantes [PE]. A ideação suicida materna e a violência conjugal física grave colocaram as crianças e os adolescentes em maior risco para os PC e os PE; a punição física grave contra as crianças e os adolescentes se mostrou associada aos PC; o gênero masculino e a embriaguez do pai ou padrasto foram fatores associados aos PI; e o desemprego materno se associou aos PE. Nesta mesma linha de pesquisa, com uma amostra

maior ($N = 1923$ – alunos da 7^a/8^a série do EF e do 1^o/2^o ano do EM), Avanci, Assim, Oliveira, Ferreira e Pesce (2007) constataram que os adolescentes expostos à violência psicológica (caracterizada por humilhações, em que alguém significativo para o adolescente reduziu suas qualidades, capacidades, desejos e emoções, além de cobrá-lo excessivamente) apresentavam uma maior probabilidade (4,17 vezes mais) para desenvolver transtornos psiquiátricos menores, em relação aos que não foram expostos a esta forma de violência. Os autores também identificaram fatores individuais que agem como proteção para a saúde mental do adolescente, a como elevada autoestima, a satisfação com a vida, a boa participação acadêmica e serem do sexo masculino.

Em síntese, os estudos que adotam a perspectiva da Psicopatologia do Desenvolvimento têm permitido verificar a força que certas variáveis exercem sobre o desenvolvimento da psicopatologia no adolescente, além de evidenciarem a complexidade do desenvolvimento humano, que é fruto da combinação de inúmeras variáveis, de origens diferentes (individuais – inatas ou adquiridas - e/ou ambientais), que podem culminar em diferentes resultados. Essa perspectiva envolve inúmeros mecanismos, e a compreensão destes auxilia na redução da complexidade para um conjunto limitado de processos unificados (Rutter & Sroufe, 2000; Toth & Cicchetti, 2010). De acordo com Cicchetti (1984), o conhecimento do desenvolvimento normal é necessário para a compreensão da psicopatologia, da mesma forma que a investigação do desenvolvimento da psicopatologia pode elucidar a compreensão do funcionamento normal dos indivíduos. O elemento central desta perspectiva reside no focar tanto no normal quanto no anormal, e tanto nos processos adaptativos quanto nos mal adaptativos (Cicchetti & Rogosh, 2002).

Entre os inúmeros fatores envolvidos na compreensão desses processos, destaca-se o estresse, visto que muitas das variáveis identificadas como fator de risco para os PC correspondem aos eventos de vida negativos (por exemplo, agressão ou punição física), considerados estressores, ou a contextos que promovem uma maior

exposição do adolescente a esses eventos (por exemplo, embriaguez do pai). O estresse é considerado, pela maioria dos modelos vigentes do desenvolvimento da psicopatologia, um importante fator para a etiologia e a manutenção dos transtornos internalizantes e externalizantes nos adolescentes (Haggerty et al., 1996).

Os estudos sobre o estresse foram fundamentais para a compreensão da etiologia da doença mental (Haggerty, et al., 1996), principalmente por reconhecer a importância das variáveis ambientais (Aldwin, 2009). Da mesma forma, foram relevantes para a compreensão dos processos normativos do desenvolvimento, por incluir ao seu conceito os fatores de proteção, como sendo redutores das possíveis disfunções, ou desordens, que poderiam ocorrer como decorrentes da vulnerabilidade e/ou das experiências de vida estressantes. Outro elemento que torna o estresse ainda mais relevante nesses processos é o reconhecimento da existência de diferenças individuais, tanto nos processos que envolvem a vulnerabilidade, quanto a resiliência (Haggerty et al., 1996). De acordo com Compas (1987b), há uma substancial variabilidade individual na resposta das crianças e dos adolescentes aos eventos estressantes; portanto, os estudos na área devem incluir a compreensão dos fatores que podem tornar os adolescentes mais vulneráveis ao estresse, ao mesmo tempo em que investigam a ação de outros fatores que os protegem dos efeitos adversos do estresse.

Com base nos apontamentos realizados e nos conceitos envolvidos com a Psicopatologia do Desenvolvimento, o presente estudo buscou contribuir para a compreensão da ocorrência dos PC, partindo da hipótese de que os adolescentes se encontram em um momento de vulnerabilidade em relação à ocorrência dos PC, por estarem expostos a um maior número de estressores, decorrentes das várias mudanças e desafios, característicos desse período do desenvolvimento. O conceito de estresse é fundamental para a compreensão do processo de desenvolvimento da psicopatologia.

1.2. Os processos de estresse: a conceituação e o desenvolvimento

Em 1926, o endocrinologista Hans Selye [1907-1982], na época estudante de Medicina, observou que alguns pacientes com diferentes patologias tiveram um conjunto de reações não específicas, quando eles eram expostos a algum evento que lhe causava angústia ou tristeza, tendo denominado o fenômeno de “Síndrome Geral de Adaptação” (SGA) ou “Síndrome do Estresse Biológico” (Selye, 1950; Lipp & Malagris, 2001). Posteriormente, influenciado pelas descobertas dos fisiologistas Bernard [1813-1878] e Cannon [1871-1945] sobre o esforço dos processos fisiológicos para resgatar ou manter o estado de equilíbrio interno, denominado homeostase, Selye (1956) considerou que o estresse produzia a quebra da homeostase. Para ele, o estresse é uma resposta não específica do corpo a qualquer demanda e um estressor é um agente que produz uma tensão. A SGA corresponde ao desenvolvimento cronológico da resposta ao estresse e, quando a sua ação é prolongada, é constituída por três etapas nos baseadas em seus efeitos físico e psicológico:

1) *Fase de alarme*: ocorre quando a pessoa se expõe a algum tipo de estressor que acarreta a quebra da homeostase; o organismo se prepara para a reação de luta ou fuga, que é fundamental para a sobrevivência. Os sintomas presentes correspondem à preparação do organismo, do corpo e da mente, para a preservação da sua vida. A pessoa se mantém em prontidão para uma possível emergência. A adrenalina liberada é responsável pela motivação, criatividade e produtividade, as quais são aumentadas nesta fase. Caso o estressor seja de curta duração, a pessoa pode entrar e sair da fase de alarme sem nenhuma consequência, pois o organismo, após a retirada do estímulo estressor, recupera o seu equilíbrio naturalmente.

2) *Fase de resistência*: se o estressor permanecer presente por tempo indeterminado ou for muito intenso, inicia-se a fase de resistência. O organismo, devido à sua tendência natural para restabelecer a homeostase interna, procura uma adaptação. Na tentativa de resistir ao estressor, utiliza as suas reservas de energia

adaptativa, o que torna o organismo desgastado e suscetível à doença. Nesta fase, as reações são opostas às da primeira e muitos dos sintomas iniciais tendem a desaparecer. Surge uma sensação de desgaste generalizado sem causa específica e uma dificuldade com a memória. Se a pessoa souber lidar com os estressores, pode recuperar a sua saúde sem conseqüências maiores.

3) *Fase de exaustão*: ocorre quando o estressor se mantém por mais tempo ou quando outros estressores ocorrem simultaneamente. A pessoa não consegue mais resistir aos estressores devido a uma falha na capacidade adaptativa do organismo. Nesta fase, o lazer e a produção no trabalho estão comprometidos, a pessoa não consegue mais exercer suas responsabilidades ou as faz com muita dificuldade. A exaustão psicológica se manifesta por meio da depressão e dos sintomas físicos, com o aparecimento de doenças graves (Selye, 1956).

Os estudos de Selye (1950, 1956) sobre a resposta ao estresse e as suas conseqüências para o organismo abriram um novo campo de estudo, o qual, por meio de diferentes enfoques, vem sendo investigado até aos dias atuais.

Muitas disciplinas estudaram ou estudam um ou outro aspecto do estresse, desde as Ciências Biológicas (Fisiologia, Bioquímica e Neurofisiologia) até às Ciências Psicológicas (Psicanálise, Personalidade, Teoria da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e Ecologia Social), passando também pelas Ciências Sociais (Antropologia e Sociologia) (Aldwin, 2009). No entanto, apesar do avanço na área, até ao momento não há um consenso a respeito da definição de estresse (Aldwin, 2009; Glina, 2010; Haggerty et al., 1996; Lipp & Malagris, 2001). Conforme Aldwin (2009) e Grant et al. (2005), poucos constructos utilizados nos estudos sobre a saúde física e mental têm sido tão importantes, mas ao mesmo tempo, tão difícil de ser definido, como o estresse.

As críticas às definições envolvem comentários sobre serem demasiadamente vagas, amplas e de difícil operacionalização para serem utilizadas nas investigações científicas (Cohen, Kessler, & Gordon, 1995). As dificuldades com o conceito se

iniciam com o uso da própria palavra “estresse”, a qual causa certa confusão por ser utilizada com diferentes significados (Aldwin, 2009; Lipp & Malagris, 2001).

Ao longo do século XX, os conceitos de estresse variaram quanto ao seu enfoque e, em síntese, três perspectivas de abordagem sobre o estresse são encontradas na literatura:

- 1) *Estresse como reação*: tem como foco as reações do organismo perante os eventos adversos da vida (Aldwin, 2009; Glina, 2010; Savóia, 1999). Os estudos de Selye (1950, 1956) exemplificaram esta abordagem e, atualmente, as pesquisas sobre as reações neuroendócrinas ao estresse dão continuidade a este enfoque (Aldwin, 2009);
- 2) *Estresse como evento externo* (estímulo): tem como foco os estímulos externos, como as características do ambiente que são problemáticas ao indivíduo, sem levar em consideração as diferenças individuais no processo (Aldwin, 2009; Glina, 2010; Savóia, 1999). Os pesquisadores que seguem este enfoque procuram identificar os estressores, e as estabelecer relações entre a intensidade dos estressores e a intensidade da sua reação. Um exemplo desta abordagem são os estudos de Holmes e Rahe (1967);
- 3) *Estresse como uma transação entre a pessoa e o ambiente* (modelo transacional): aborda o estresse por meio de um processo complexo de interações contínuas e recíprocas entre a pessoa e o ambiente, levando em consideração tanto as características da pessoa quanto as do ambiente em que ela está inserida (Aldwin, 2009; Glina, 2010; Savóia, 1999). Este modelo sugere que as respostas de estresse são autoproduzidas pela interpretação (avaliação cognitiva) feita pela pessoa, em relação ao estímulo. Um exemplo desta abordagem são os estudos de Lazarus e Folkman (1984).

Em 1966, Richard S. Lazarus [1922-2002] propôs uma *Teoria Psicológica do Estresse*, que definiu o estresse psicológico como “[...] *uma relação particular entre a*

peessoa e o ambiente que é avaliada pela pessoa como excedendo seus recursos e ameaçando seu bem estar” (Lazarus & Folkman, 1984, p.19). O autor indicou que a ocorrência do estresse depende de como a pessoa se apercebe perante as demandas do ambiente, como uma ameaça, desafio ou, ainda, como algo prejudicial (que causa danos).

Conforme Lazarus e Folkman (1984), o modelo transacional de estresse se compara ao modelo de doença da Medicina moderna, que não atribui mais a causa da doença apenas a um organismo externo, uma vez que a doença também depende da suscetibilidade do organismo (vulnerabilidade). Os autores consideram a influência dos eventos externos (estímulos) no desencadeamento da resposta de estresse, porém também consideram as diferenças individuais. A ênfase é dada à avaliação cognitiva feita pela pessoa em relação ao evento ou ao estímulo, sendo que ela é capaz de mediar o nível de resposta ao estresse.

O modelo transacional considera três tipos de avaliação cognitiva: a *primária*, a *secundária* e a *reavaliação*. A *avaliação primária* refere-se ao julgamento feito em relação a um determinado evento, se este é irrelevante, negativo ou positivo e estressante. A *avaliação secundária* é um julgamento sobre o que pode ser feito, e inclui análises referentes à possibilidade de determinada estratégia de enfrentamento atingir ou não o objetivo desejado. A *reavaliação* refere-se a uma avaliação com base em novas informações, vindas do ambiente ou da própria pessoa (Lazarus & Folkman, 1984). Na *avaliação primária*, quando o evento é considerado estressante, ele pode assumir três formas: dano/perda (*harm/loss*), ameaça (*treath*) e desafio (*challenge*) (Lazarus & Folkman, 1984). A primeira forma envolve um dano/perda que já ocorreu, como uma lesão ou um acidente incapacitante, um prejuízo na autoestima ou na valorização social ou, ainda, a perda de uma pessoa querida. A ameaça se refere às preocupações com os possíveis danos ou perdas que ainda não aconteceram, portanto, corresponde a ter antecipações negativas sobre o futuro. A avaliação de desafio se assemelha com a de ameaça, porém, essa se concentra no potencial de

ganho ou de crescimento inerente à exposição à situação adversa (estressor), caracterizada por emoções agradáveis (excitação e alegria), ao contrário da avaliação de ameaça que é caracterizada por emoções negativas (medo e raiva). Os autores associaram essas três formas de percepção do estressor aos diferentes tipos de emoções, mostrando que havia uma relação entre estes dois aspectos (percepção e emoção).

Na literatura nacional, destacam-se os estudos realizados nos últimos 20 anos pela psicóloga Marilda E. N. Lipp, que conceituou o estresse “[...] *como uma reação do organismo com componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais, gerada pela necessidade de lidar com algo que, naquele momento, ameaça à estabilidade mental ou física da pessoa*” (Lipp, 2000, p.21). A autora considerou tanto o modelo de estresse como reação, ao conceituá-lo como uma resposta complexa do organismo, com componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais ativados por um determinado evento (estressor), quanto o modelo transacional de estresse, ao considerar a interpretação (avaliação cognitiva) que a pessoa faz em relação ao evento (Lipp & Malagris, 2011). O enfoque é na resposta do organismo a um estímulo mediado pela interpretação que lhe é dada.

De acordo com Lipp (1996; 2000), o estresse deve ser compreendido como um processo que se desenvolve por etapas, e não como uma reação única. Com base nestas observações, e considerando o modelo de etapas (modelo trifásico) do estresse de Selye (1952), Lipp e Romano (1987) elaboraram o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adulto [ISS], que foi validado por Lipp e Guevara (1994). Após diversas pesquisas e trabalhos clínicos, utilizando o ISS do modelo trifásico, Lipp (2000) identificou, tanto clínica quanto estatisticamente, uma quarta fase que se situa entre a fase de *Resistência* e a de *Exaustão*, e que por isto foi denominada de *Quase Exaustão*. Esta fase é caracterizada pelo enfraquecimento da pessoa que não se adapta ou que não resiste mais ao estressor, possibilitando o aparecimento de doenças, embora, ainda não tão graves como as observadas na fase de exaustão.

Apesar do desgaste, a pessoa, até certo ponto, ainda consegue trabalhar e atuar na sociedade, diferente do que ocorre na fase de exaustão, quando a pessoa para de trabalhar adequadamente (Lipp, 2000). A partir destes resultados, Lipp (2000) propôs o modelo quadrifásico do estresse e, com base nele, padronizou o Inventário de *Stress* para Adultos de Lipp [ISSL] (Lipp, 2000).

Na atualidade, com base nos avanços em diferentes áreas do conhecimento (neurociência, biologia molecular, genoma e ciências sociais), Shonkoff (2010) vinculou o conceito de estresse a uma perspectiva desenvolvimentista e, para estes fins, adotou uma abordagem integrada, com uma estrutura biodesenvolvimentista (*biodevelopmental*), que favoreceu uma maior compreensão dos antecedentes e dos seus caminhos causais, que conduzem à diversidade nas condições da saúde, da aprendizagem e do comportamento ao longo da vida. O modelo bioecológico do desenvolvimento é utilizado porque permite integrar o conhecimento das diferentes áreas mencionadas, favorecendo a elaboração de uma estrutura que mostra a complexa relação entre as experiências pessoais (por exemplo, as relações familiares e sociais), a influência ambiental (exposição aos produtos químicos tóxicos e à inadequada mídia eletrônica), e as predisposições genéticas que afetam a saúde, a aprendizagem e o comportamento (Garner et al., 2012).

De acordo com esta abordagem (Garner et al., 2012; Shonkoff, 2010), o estresse “tóxico” exerce um importante papel no desenvolvimento cerebral, influenciando o comportamento, a educação, a economia e os efeitos sobre a saúde anos mais tarde, em contraste com o estresse “positivo” ou “tolerável”. O *estresse tóxico* é definido como a ativação excessiva ou prolongada do sistema fisiológico de gerenciamento do estresse, o qual ocorre, provavelmente, na ausência do suporte de cuidadores adultos. Os estudos indicam que tais respostas ao estresse podem ter um impacto nocivo sobre a estrutura do cérebro e, em casos extremos, como o de abuso grave, o stress tóxico pode resultar no desenvolvimento de um cérebro menor. O

estresse tolerável refere-se às respostas que poderiam afetar a estrutura do cérebro, mas que geralmente ocorrem por períodos mais breves, dando tempo para a recuperação do cérebro, revertendo os efeitos potencialmente nocivos. Além da sua relativa brevidade, um dos ingredientes essenciais, para que o evento estressante seja considerado tolerável, em vez de tóxico, é a presença de um adulto que ofereça suporte, que crie um ambiente de segurança, e que ajude a criança a enfrentar e a lidar com as grandes experiências adversas (morte e doença grave de uma pessoa querida, acidente e separação de pais). O *estresse positivo* se refere a uma ativação moderada e de curta duração do sistema de gerenciamento do estresse, provocando apenas um breve aumento da frequência cardíaca ou uma ligeira alteração nos níveis do hormônio do estresse no corpo. Este tipo de estresse é considerado normal, e aprender a se ajustar a ele é uma característica essencial para o desenvolvimento saudável (*National Scientific Council on the Developing Child* - NSCDC, 2005).

Assim, uma abordagem bioecológica do desenvolvimento da adversidade na infância sugere que:

1) experiências precoces com estresse significativo são críticas, porque podem enfraquecer o desenvolvimento das capacidades de adaptação e de habilidade de enfrentamento, necessárias para lidar com os desafios posteriores;

2) as raízes dos estilos de vida insalubres, padrão de enfrentamento mal adaptativo e redes sociais fragmentadas, são freqüentemente observadas nas respostas comportamentais e fisiológicas à adversidade significativa que surgem na primeira infância;

3) a prevenção das consequências nocivas, no longo prazo, é melhor alcançada por uma retenção proporcionada pelos fatores de proteção, vinculados às relações estáveis e responsivas (Garner et al., 2012; Shonkoff, 2010).

Em síntese, embora exista uma diversidade de modelos que procuram conceituar o estresse e compreender o seu efeito sobre a saúde, a importância do

estresse no desenvolvimento da psicopatologia é comum a todos, para os diferentes períodos da vida, entre os quais a adolescência.

1.2.1. O estresse e a psicopatologia nos adolescentes

A maioria dos modelos dominantes da psicopatologia, direcionados as crianças e aos adolescentes, reconhece a importância dos estressores ambientais e das diferenças individuais, na etiologia e na manutenção dos distúrbios de internalização e externalização (Cicchetti & Toth, 1997; Haggerty et al., 1996). Como já foi mencionado, inúmeros estudos têm indicado a relação entre o estresse e a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento [PC] nas crianças e nos adolescentes (Compas, 1987a; Compas et al., 1993; Estévez Campos et al., 2012; Fishbein et al., 2006; Forehand et al., 1998; García et al., 2009; Grant et al., 2005; 2003; 2004; 2006; Haggerty et al., 1996; McMahon et al., 2003; Morais et al., 2010; Oliveira-Monteiro et al., 2012; Sontag et al., 2008, 2011).

Um estudo, com adolescentes, sobre a relação entre o número de estressores familiares e a adaptação psicológica com o passar do tempo, apontou que à medida que os estressores aumentavam, também aumentava a vulnerabilidade do adolescente para os problemas internalizantes [PI] (por exemplo, depressão) e/ou os problemas externalizantes [PE] (por exemplo, transtorno de conduta) (Forehand et al., 1998). Nesta mesma linha, o estudo realizado por Campos et al. (2012) também observou evidências da relação entre a vivência de eventos vitais estressantes e o aumento na ocorrência dos PC, dos PI e dos PE, nos adolescentes tardios e nos adultos emergentes (por meio do modelo autorregressivo). Os autores acompanharam 90 adolescentes estudantes (35 meninos e 55 meninas) por dez anos, os quais responderam aos instrumentos em dois momentos da adolescência (tardia e adulto emergente). Para avaliar a ocorrência dos problemas, foi utilizado o *Youth Self-Report* [YSR] (Achenbach & Rescorla, 2010; Rocha, Pereira, Arantes, & Silveiras, 2010; validado por Rocha, 2012), e para avaliar o estresse, foi aplicado o inventário de

eventos de vida estressantes, autorreferido e constituído por 29 eventos adversos que podem ser experimentados pelos adolescentes no contexto familiar, escolar e com os seus pares. Os eventos foram selecionados a partir de uma revisão da literatura e de um estudo-piloto realizado com 200 adolescentes (alguns dados sobre a validação podem ser encontrados em Oliva, Morago, Parra, & Sánchez-Queija, 2008). Os participantes indicaram se os eventos tinham ocorrido ao longo dos últimos três anos, e a medida utilizada nas análises foi o número de eventos estressantes experimentado nesse período.

O estudo nacional realizado por Oliveira-Monteiro et al. (2012), com 50 adolescentes estudantes dos 12 aos 18 anos, indicou que havia uma relação entre a intensidade do estresse e a presença dos PC no grupo dos meninos (a partir do cálculo do coeficiente de correlação linear de Pearson), sendo que aqueles com baixa intensidade de estresse estavam na *faixa normal* (faixa não clínica) para os PC e para os PI. Além do YSR, o estudo utilizou para avaliar o estresse o Questionário de Estresse Percebido para Adolescentes (Adolescent Stress Questionnaire - ASQ), de Byrne, Davenport e Mazanov (2007), traduzido e adaptado para a população brasileira e com validação semântica. De acordo com a descrição dos autores, este instrumento é composto por 62 afirmações diretas para escolhas em uma escala do tipo Likert (numerada de um a cinco), referente a intensidade (mais baixo a maior alto) do estresse percebido pelo adolescente com relação a situação e aos sintomas indicados na afirmação. O instrumento parece compor em uma mesma medida dois modelos de estresse, um referente ao estímulo externo (situação estressora) e o outro referente à reação de estresse (sintomas desencadeados pela situação).

A pesquisa realizada Morais et al. (2010), com 98 adolescentes dos 11 aos 18 anos, também identificou que havia uma relação entre os eventos estressores e o mau ajustamento nos dois grupos de adolescentes avaliados (os adolescente em situação de rua e os que moravam com as suas famílias e frequentavam instituições para adolescentes em situação de vulnerabilidade social). Para avaliar os estressores, foi

utilizado um Inventário de Eventos Estressores (adaptado de Kristensen, Dell’Aglío, Leon, & D’Incao, 2004), que avalia a presença de 61 eventos de vida estressores. Para cada evento, foi indicado a sua ocorrência e o nível de estresse gerado. O estudo não utilizou o YSR, mas, para compor um indicador geral de mau ajustamento, realizou uma combinação a partir da soma de seis indicadores de ajustamento (sintomas físicos, uso de drogas, comportamento suicida, comportamento sexual de risco, afetos positivo e afeto negativo). Para testar a associação entre o número/impacto dos eventos estressores e a variável de desfecho (mau ajustamento), foram feitas análises de regressão linear. Os resultados indicaram que, para os dois grupos estudados, os participantes com maior número de eventos estressores apresentaram maior probabilidade para um mau ajustamento. De acordo com os autores desta pesquisa, os resultados confirmaram a hipótese do efeito cumulativo de risco, em que, quanto maior o número de riscos enfrentados, maior a probabilidade para a ocorrência de problemas de ajustamento (Forehand et al., 1998; Haggerty et al., 1996; Sapienza & Pedromônico, 2005). Os autores também fizeram um alerta para a necessidade de medidas preventivas que contribuíssem para a diminuição do número de eventos estressores na vida dos adolescentes.

Em síntese, muitos estudos empíricos têm confirmado a relação entre o estresse e a psicopatologia no adolescente, embora, seja evidente a diversidade de modelos e de instrumentos utilizados para avaliar o estresse.

Na revisão sobre o tema, realizada por Grant et al. (2003), os autores indicaram o modelo transacional de Lazarus e Folkman (1984) como sendo o conceito de estresse mais amplamente aceito e citado pelos pesquisadores da área. Também apontaram que poucos pesquisadores têm levado a sério o componente da avaliação cognitiva deste modelo, devido à ausência de escalas que quantifiquem, de forma sistemática, as avaliações cognitivas realizadas por crianças em relação aos eventos estressores. De acordo com os autores, a maioria dos estudos na área não disponibilizou uma conceituação teórica do estresse, e os poucos que disponibilizaram,

apresentaram uma incoerência entre o conceito adotado e o método utilizado para avaliar o estresse nas crianças e adolescentes (Grant et al., 2003).

Dadas as limitações do modelo transacional de estresse para a operacionalização das pesquisas com as crianças e os adolescentes, Grant et al. (2003) propuseram uma definição de estresse que se concentra nas condições externas ou nas mudanças ambientais, a qual é consistente com a definição de estresse baseada no evento externo (estímulo) de Holmes e Rahe (1967). Os autores também sugeriram o uso da palavra “estressor” para se referir as experiências ambientais, sendo o termo “estresse” utilizado como um conceito mais abrangente, que inclui um conjunto de processos ativados pela exposição ao estressor.

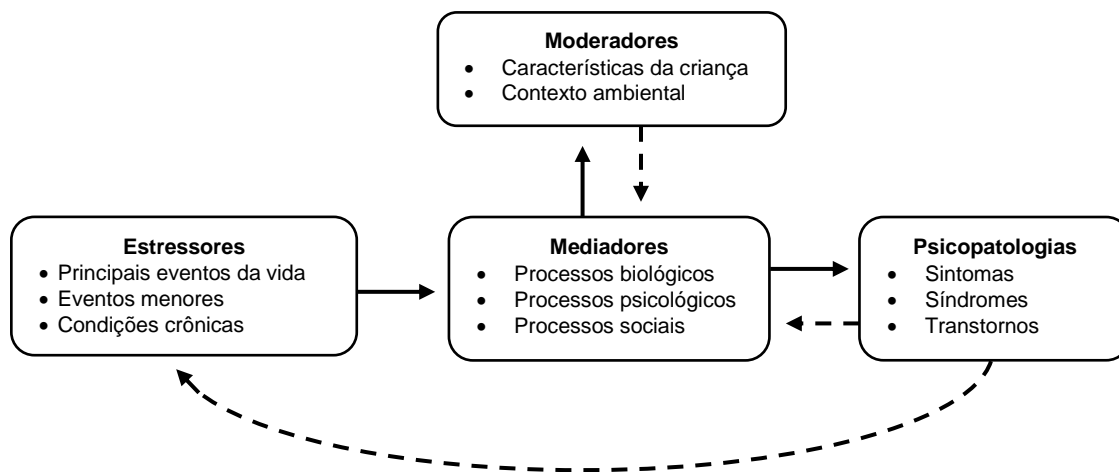
Considerando a problemática e as características do modelo transacional, Grant et al. (2004) não recomendaram que os pesquisadores operacionalizassem o conceito de estresse de acordo com este modelo, visto que os processos de avaliação cognitiva podem variar significativamente no transcorrer do desenvolvimento. Assim, uma definição de estresse baseada nos processos de avaliação cognitiva, é considerada problemática para ser utilizada como referencial teórico nas pesquisas com as crianças e os adolescentes. Além disto, segundo os autores, os efeitos dos estressores podem ocorrer independentes dos processos de avaliação, durante alguns períodos da infância até à adolescência.

Grant et al. (2003) também propuseram, para crianças e para adolescentes, uma conceituação do papel do estresse na etiologia da psicopatologia, considerando que: a) os estressores contribuem para a psicopatologia; b) os moderadores² influenciam a relação entre o estressor e a psicopatologia; c) os mediadores³ explicam a relação entre os estressores e a psicopatologia; d) há especificidades nas relações entre os estressores, os moderadores, os mediadores e a psicopatologia; d) as

² Moderador: afeta a direção e/ou a força da relação entre as variáveis (Baron & Kenny, 1986).

³ Mediador: explica como, ou o mecanismo pelo qual, um dado efeito ocorre (Baron & Kenny, 1986).

relações entre os estressores, os moderadores, os mediadores e a psicopatologia são recíprocas e dinâmicas (Figura 2).



Fonte. Grant et al. (2003); McMahon et al. (2003).

Figura 2. Modelo conceitual do papel do estresse na etiologia da psicopatologia.

Os autores ainda postularam que nenhuma destas proposições são mutuamente exclusivas, podendo os processos operar ao mesmo tempo ou em interação dinâmica. Assim, pesquisas sobre o estresse se referem ao corpo da literatura que examina os estressores ambientais e os processos recíprocos e dinâmicos entre os estressores, os mediadores, os moderadores e os sintomas psicológicos (Grant et al., 2003).

A inclusão das variáveis mediadoras e moderadoras, na conceituação do papel do estresse, corresponde a uma sofisticação dos modelos teóricos da etiologia do desenvolvimento da psicopatologia, que tem enfatizado a função dessas variáveis na relação entre os estressores e os PC (Barr, Boyce, & Zeltzer, 1996; Cicchetti & Cohen, 1995). Em termos gerais, as variáveis psicobiológicas funcionam como mediadores se elas explicam ou traduzem de que forma os estímulos conduzem a um determinado resultado, no entanto, funcionam como moderadores se elas alteram a direção e/ou a força da relação entre os estímulos e os resultados (Baron & Kenny, 1986).

Na revisão sobre o tema, realizada por Grant et al. (2006), os autores identificaram mais de 200 estudos que, entre os anos de 1991 a 2005, examinaram os moderadores da relação entre os estressores e a psicopatologia nas crianças e nos adolescentes. A maioria destes estudos não teve como objetivo central a investigação de hipóteses específicas de moderação, apenas incluíram as variáveis (como idade e sexo) nas análises mais gerais, e não foram guiados pela teoria do desenvolvimento da psicopatologia. Entre as variáveis examinadas como moderadores, estavam: a idade, o sexo, a raça/etnia, as cognições, o enfrentamento, o suporte social, os ambientes familiar e social (pares), as atividades e os eventos positivos. Na mesma revisão, foram identificados apenas 70 estudos que examinaram os mediadores da relação entre os estressores e a psicopatologia, mas estes definiram explicitamente as hipóteses mediacionais testadas, e foram orientados pela teoria. Nesta revisão, as diferentes variáveis mediadoras identificadas foram analisadas e categorizadas como baseadas no ambiente (por exemplo, estressores envolvidos com pares), na família (por exemplo, processos familiares) e na criança (por exemplo, estratégias de enfrentamento). Com base nos resultados obtidos, os autores sugeriram que os estudos futuros integrassem pesquisas de moderação e de mediação e, assim, ampliassem a compreensão da complexidade da relação entre as experiências de vida estressantes e o bem estar das crianças e dos adolescentes.

Considerando a literatura sobre o estresse e, de forma mais específica, a conceituação do papel do estresse na etiologia do desenvolvimento da psicopatologia proposta por Grant et al. (2003), o presente estudo examinou a função de duas variáveis baseadas na pessoa, o temperamento e o enfrentamento, na relação entre os estressores/estresse e a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento (psicopatologia) nos adolescentes.

Para uma melhor compreensão dos conceitos abordados no presente estudo, o temperamento e o enfrentamento foram conceituados, como também foi descrito o referencial teórico adotado para a avaliação e a análise de cada uma dessas variáveis.

1.3. O temperamento: sua conceituação e desenvolvimento

O temperamento tornou-se, recentemente, uma área de pesquisa importante para a compreensão do desenvolvimento (Carver & Connor-Smith, 2010; Derryberry & Rothbart, 1997; Rothbart, 2007; 2011; 2012; Wachs, 2006). Os conceitos de temperamento são necessários para a compreensão da origem da personalidade, e os estudos de Gordon Allport [1897-1967] contribuíram significativamente para esta área, ao identificar o temperamento como um subdomínio da personalidade (Rothbart, 2011).

O temperamento descreve o estado inicial a partir do qual a personalidade é desenvolvida, e vincula as diferenças individuais do comportamento às redes neurais subjacentes (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000). Em conjunto, o temperamento e a experiência atuam na construção da personalidade, que inclui o desenvolvimento das cognições sobre si, o outro e o mundo físico e social, bem como os seus valores, as suas atitudes e o seu enfrentamento (Rothbart, 2004). As características básicas do temperamento podem ser utilizadas como blocos na construção da personalidade, do desenvolvimento social, do ajustamento e da psicopatologia (Rothbart, 2011).

Três abordagens principais podem ser identificadas no estudo do temperamento (Klein & Linhares, 2010; Rothbart, 2012; Zentner & Bates, 2008). A primeira abordagem foi desenvolvida por Thomas e Chess, a partir do Estudo Longitudinal de Nova Iorque [*New York Longitudinal Study* – NYLS]. Estes autores, insatisfeitos com as teorias dominantes na época, por estas não considerarem as influências das diferenças individuais no curso do desenvolvimento psicológico, decidiram investigar o papel desempenhado pelas características próprias da criança no desenvolvimento, principalmente o temperamento (Thomas & Chess, 1977).

O NYLS iniciou-se em 1956, e acompanhou 133 pessoas, de 84 famílias, a partir dos três meses de idade até à idade adulta. Os resultados indicaram nove dimensões de temperamento, sendo elas: o *nível de atividade*, o *ritmo*, a *aproximação*

ou o *retraimento*, a *adaptabilidade*, o *limiar da responsabilidade*, a *intensidade da reação*, a *qualidade do humor*, a *distrabilidade* e o *período de atenção* e a *persistência*. A partir da combinação da análise fatorial das dimensões e da intenção de identificar as configurações dos traços da personalidade, clinicamente mais significativos, os autores propuseram que o temperamento da criança fosse classificado como *fácil*, *difícil* e *lento para reagir* (Thomas & Chess, 1977, Rothbart, 2012). O *temperamento fácil* se caracteriza pela regularidade das funções biológicas, respostas de aproximação positiva aos estímulos novos, alta adaptabilidade às mudanças, e intensidade do humor de leve a moderado e predominantemente positivo. O *temperamento difícil* se caracteriza pelos sinais de irregularidade das funções biológicas, respostas de retraimento negativo aos novos estímulos, desadaptação ou adaptação lenta às mudanças e expressões do humor intensas e frequentemente negativas. O *temperamento lento* se caracteriza pela combinação das respostas negativas aos estímulos novos, com a adaptabilidade lenta após contatos repetitivos (Rothbart, 2011).

Outra contribuição significativa desta abordagem foi o reconhecimento, por parte dos autores, de que os comportamentos de uma criança classificada como *fácil* ou *difícil* poderiam variar com base nos valores, nas atitudes e nas práticas parentais e culturais. Por isso, eles enfatizaram o termo “interacionismo”, “*goodness-of-fit*”, para destacar que o desenvolvimento psicológico não é apenas influenciado pelo temperamento da criança, mas, até certo ponto, pela adequação das respostas dos pais a esse temperamento (Zentner & Bates, 2008).

As críticas à abordagem de Thomas e Chess abarcaram dois temas centrais. O primeiro correspondeu à ausência de tentativas para desenvolver medidas homogêneas, e relativamente independentes, baseadas nos constructos mencionados. Como consequência, os questionários e os outros instrumentos baseados nessa perspectiva utilizaram constructos que, muitas vezes, apresentaram uma sobreposição dos significados (Klein & Linhares, 2007; Rothbart, Ellis, Rueda, &

Posner, 2003). A segunda crítica se referiu ao uso da tipologia do temperamento. Esta, de acordo com Rothbart (2004), proporcionou uma ampla operacionalização do constructo, além de uma confusão na diferenciação entre o conceito de temperamento *difícil* e os problemas de comportamento.

A segunda abordagem sobre o temperamento, denominada Modelo EAS [*Emotionality, Activity and Sociability*], foi elaborada por Buss e Plomin (1975). Originalmente, os autores consideraram quatro dimensões: *emotividade*, *atividade*, *sociabilidade* e *impulsividade*, mas, posteriormente, a *impulsividade* foi excluída devido aos resultados obtidos por meio das análises fatoriais. Assim, foram consideradas três dimensões básicas do temperamento:

1) a *emocionalidade*, que se refere à instabilidade psicológica e à propensão a experimentar sentimentos de medo, raiva e tristeza;

2) a *atividade*, que se refere a características como o tempo, o vigor e a resistência, a qual podem ser avaliada pela taxa de amplitude da fala e do movimento, pelos deslocamentos corporais e pela duração do comportamento agitado;

3) a *sociabilidade*, que se refere às tendências de afiliação e de responsividade às pessoas, a qual pode ser avaliada pela preferência em estar com os outros, pela necessidade de compartilhar atividades e de receber atenção.

Tanto a abordagem de Thomas e Chess (1977), quanto a de Buss e Plomin (1984) assumem que as diferenças individuais do temperamento refletem os estilos das respostas comportamentais, e que os processos temperamentais são equivalentes aos afetivos, sendo por isto consideradas como “abordagens estilísticas” do temperamento (Goldsmith, 1983).

Uma terceira abordagem para o estudo do temperamento foi desenvolvida por Rothbart (1981), sendo composta por dimensões relacionadas ao modelo da psicopatologia do desenvolvimento (Klein & Linhares, 2010). Esta nova perspectiva modificou a concepção do temperamento como modelo estilístico para um modelo psicobiológico (Goldsmith, 1983), ao considerar que as diferenças individuais vão além

dos estilos comportamentais e dos processos afetivos, podendo ser observadas na reatividade e no funcionamento psicofisiológico, neuroendócrino e autônomo.

De acordo com a teoria de Rothbart (1981), o temperamento é definido como a existência de diferenças individuais na reatividade e na autorregulação, baseadas na constituição do indivíduo, e observadas nas reações emocionais, motoras e de atenção (Derryberry & Rothbart, 1988). O termo *constitucional* refere-se às bases biológicas do temperamento, as quais são influenciadas ao longo do tempo pela hereditariedade, pelo ambiente e pelas experiências (Ellis, Rothbart, & Posner, 2004). A *reatividade* refere-se ao modo como as reações emocionais, motoras e de atenção são dispostas (despertadas), podendo ser avaliadas pela latência, intensidade, pico da intensidade e pela recuperação da reação (Ellis et al., 2004; Rothbart, 2012). A *autorregulação* representa os processos que modulam a reatividade (Ellis et al., 2004), incluindo as tendências de aproximação ou de retraimento em relação ao estímulo, como a orientação da atenção para perto ou para longe do estímulo, incluindo também as habilidades para controlar as suas ações e as suas emoções (Rothbart, 2012).

Segundo esta abordagem, as notáveis mudanças que ocorrem no comportamento e na motivação, entre a infância e a adolescência, criam desafios únicos para o estudo do temperamento. Embora este envolva, relativamente, disposições estáveis, os seus eliciadores e as suas expressões frequentemente mudam durante o curso do desenvolvimento (Putnam, Ellis, & Rothbart, 2001). Assim, esta abordagem considera que o temperamento se desenvolve ao longo do tempo (Rothbart, 2011, 2012).

Rothbart (2011) revisou as nove dimensões do temperamento, identificadas por Thomas e Chess (1977), e, a partir dos resultados de novas pesquisas, constatou que as dimensões básicas mais amplas incluíam: a *extroversão/autoconfiança* (afeto positivo, maior nível de atividade, impulsividade, assumir riscos), a *afetividade negativa* (medo, raiva, tristeza e desconforto) e o *controle com esforço* (deslocamento

da atenção e do foco, sensibilidade perceptual, controle por meio da inibição e da ativação).

Esta terceira abordagem é a mais usada atualmente, como mostrou a revisão sistemática da literatura, realizada por Klein e Linhares (2010), sobre temperamento e desenvolvimento da criança. As autoras identificaram 50 estudos empíricos, publicados em periódicos indexados no período de 2001 a 2006, sendo que a análise dos aspectos metodológicos revelou que 54% desses estudos utilizaram instrumentos de avaliação do temperamento fundamentados na abordagem teórico-conceitual proposta por Rothbart (1981).

O presente estudo adotou, para a análise e a avaliação do temperamento, a abordagem teórica de Rothbart (1981).

1.3.1. O temperamento e a psicopatologia na adolescência

O temperamento exerce efeitos diretos sobre a psicopatologia (Calaco, Dobkin, Sterling, Schneider, & Barone, 2013; Carver & Connor-Smith, 2010; Compas, Connor-Smith, & Jaser, 2004; Conceição & Carvalho, 2013; Gartstein, Putnam, & Rothbart, 2012; Klein & Linhares, 2010; Linhares, Dualibe, & Cassiano, 2013; Meehan, Panfilis, Cain, & Clarkin, 2013; Mezulis & Rudolph, 2012; Muris & Meesters, 2009; Panfilis, Meehan, Cain, & Clarkin, 2013; Posner & Rothbart, 2000; Rothbart, 2011, 2012; Rothbart & Bates, 1998). Pode agir como um fator de risco, ou de proteção, quando características particulares do estilo temperamental aumentam, ou reduzem, a probabilidade da ocorrência dos PC (Compas et al., 2004; Rothbart, 2012). Por outro lado, o temperamento pode mediar ou moderar a contribuição de outros fatores (por exemplo, o estresse) em relação à psicopatologia ou, ainda, outros fatores (por exemplo, o enfrentamento) podem mediar ou moderar o papel do temperamento no desenvolvimento da psicopatologia (Compas et al., 2004).

Rothbart, Posner e Hershey (1995) procuraram sintetizar as pesquisas na área sobre as formas em que temperamento pode estar envolvido no desenvolvimento do risco para a psicopatologia e destacaram os seguintes aspectos:

(a) as diferenças individuais do temperamento, no seu extremo, podem levar à psicopatologia ou predispor a pessoa a quadros psicopatológicos;

(b) as características do temperamento evocam reações em outras pessoas, as quais podem favorecer, ou neutralizar (atenuar), o risco para a psicopatologia;

(c) as características do temperamento podem influenciar na seleção dos contextos a que a pessoa pertencerá (nichos de desenvolvimento), expondo-a a maior, ou a menor, risco para a psicopatologia;

(d) as características do temperamento podem influenciar a forma de expressão dos transtornos, na sua evolução (seu curso), na sua probabilidade de recidiva e, ainda, na combinação destes fatores;

(e) as características do temperamento podem influenciar no processamento de informações (causando viéses) sobre si mesmo, sobre o mundo, aumentando, ou diminuindo, o risco para a psicopatologia;

(f) as características de temperamento podem regular ou neutralizar os fatores de risco ou de estresse;

(g) a responsividade elevada, ou reduzida, em relação aos eventos do ambiente, podem aumentar ou diminuir o risco para a psicopatologia;

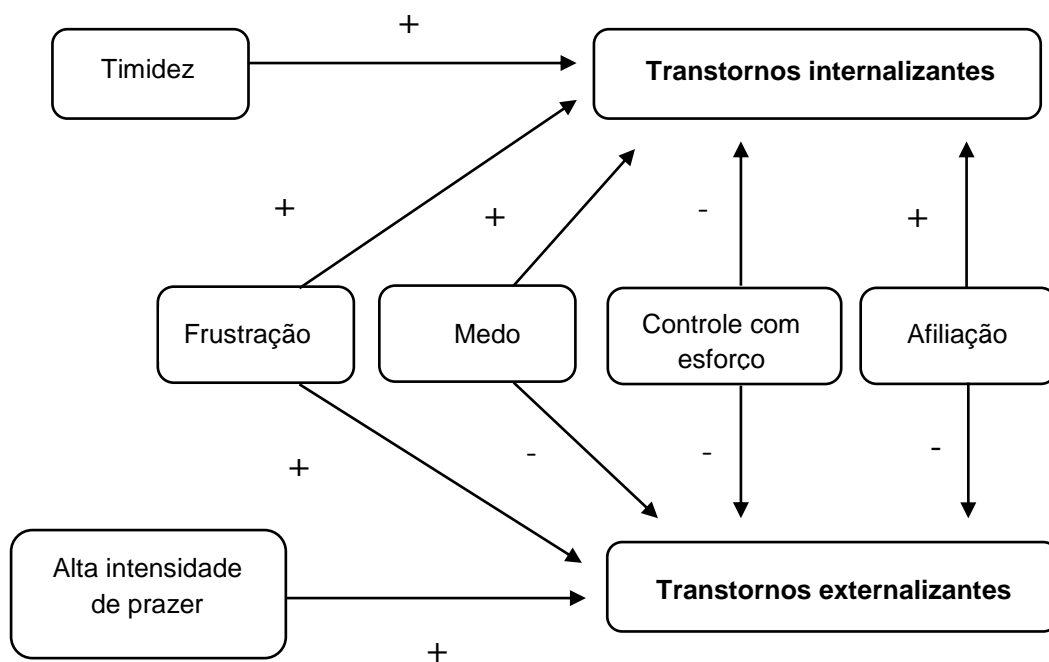
(h) as características do temperamento interagem entre si, podendo influenciar o desenvolvimento do próprio temperamento;

(i) as diferenças na disposição do temperamento podem moldar diferentes trajetórias do desenvolvimento para um determinado resultado, podendo as disposições individuais levar a múltiplos resultados;

(j) as características do temperamento e do ambiente de cuidado podem contribuir com resultados independentes ou interativos, aumentando ou diminuindo o risco para o surgimento de um transtorno;

(k) os próprios estados disfuncionais podem mudar aspectos do temperamento, criando maior risco para a psicopatologia.

Rothbart (2012) propôs um esquema (Figura 3), em que apresenta as associações entre o temperamento das crianças e os problemas do tipo internalizante [PI] e externalizante [PE] na adolescência inicial. As tendências apresentadas no esquema indicam que: (a) a *raiva* e a *frustração* predizem os PI e os PE; (b) o *medo* prediz os PI, com baixa ocorrência dos PE (como agressões e problemas de conduta); (c) a *extroversão (surgency)* prediz os PE, com baixa ocorrência dos PI; (d) a *afiliação* prediz os PI, com baixa ocorrência dos PE, e (e) o *controle com esforço* aparece para regular as emoções e as atividades negativas, protegendo o desenvolvimento da criança dos PI e dos PE.



Fonte. Rothbart (2012, p.226).

Figura 3. Temperamento na relação com o desenvolvimento dos problemas do tipo internalizante e externalizante.

Os estudos empíricos têm adotado o modelo psicobiológico do temperamento (Rothbart, 1981), confirmando grande parte das tendências indicadas por Rothbart (2012). Muris e Meesters (2009) utilizaram o *Early Adolescent Temperament*

Questionnaire – Revised – Long Form [EATQ-R] (Ellis & Rothbart, 1999) para avaliar o temperamento de 1.055 crianças e adolescentes dos 8 aos 14 anos ($M = 11,06$ anos), e identificaram que o *medo* e a *frustração* se associaram positivamente ao sistema de inibição comportamental (*the behavioral inhibition system – BIS*), já a *extroversão* se associou ao sistema de ativação comportamental (*the behavioral activation system – BAS*). Os autores também identificaram que os traços de *afeto negativo* se relacionaram positivamente com os sintomas internalizantes e externalizantes, já os traços baseados no *controle com esforço* se associaram negativamente a estes sintomas. O comportamento pró-social, das crianças e dos adolescentes, também se associou positivamente à *afiliação* e ao *controle com esforço*.

Conceição e Carvalho (2013) utilizaram a EATQ-R - versão curta (Ellis & Rothbart, 2001; traduzida por Carvalho, 2007) para avaliar o temperamento de 230 adolescentes ($M = 11$ anos), tendo a análise de regressão linear múltipla (método *Stepwise*) indicado que o baixo nível do *controle com esforço* prediz os PC, a hiperatividade e os problemas de relacionamento com os pares; o elevado nível de *afiliação* prediz o comportamento pró-social; e o elevado *afeto negativo* prediz problemas emocionais, comportamentais e com os pares. Mezulis e Rudolph (2012) também utilizaram o EATQ-R para avaliar o temperamento de 110 adolescentes ($M = 16,40$ anos), tendo verificado que os participantes com alto nível de *afetividade negativa* relataram mais sintomas depressivos, do que aqueles com baixo nível.

Resultados semelhantes têm sido observados nos estudos com jovens adultos. Meehan et al. (2013) utilizaram o *Adult Temperament Questionnaire* [ATQ] (Evans & Rothbart, 2007) para avaliar o temperamento de 236 jovens adultos ($M = 20,98$ anos), tendo verificado que um baixo nível de *controle com esforço* prediz maior ocorrência dos comportamentos antissociais (agressões, roubos e violação das regras) e dos externalizantes (atrasos, impulsos, dificuldade para tolerar o tédio, sensação de ser acusado e negação do delito). Também utilizando o ATQ para avaliar uma amostra

não clínica de 240 jovens adultos, Panfilis et al. (2013) identificaram que o baixo nível de *controle com esforço* se associou a maior gravidade da psicopatologia.

Nesta mesma linha de pesquisa, porém com crianças em idade pré-escolar, Gartstein et al. (2012) utilizaram o *Infant Behavior Questionnaire-Revised* [IBQ-R] (Gartstein & Rothbart, 2003), o *Early Childhood Behavior Questionnaire* [ECBQ] (Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006), e o *Children's Behavior Questionnaire* [CBQ] (Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001), para avaliar o temperamento de 317 crianças ($M = 24,96$ meses), e para examinar as influências das características do temperamento na origem dos PC. Por meio da análise de regressão múltipla, os autores verificaram que um baixo nível de *controle com esforço* se associou a um maior risco para os PI e os PE (sendo mais forte esta relação para os PE); um elevado nível de *extroversão* se associou a um maior risco para os PE; e um elevado nível de *afeto negativo* se associou a um maior risco para os PI e os PE.

Com base nestes estudos empíricos, é possível dizer que as dimensões e os fatores do temperamento, de acordo com o modelo psicobiológico do temperamento de Rothbart (1981), têm se associado com a presença dos PC e dos problemas do tipo internalizante e externalizante. Entre esses fatores, destaca-se o *controle com esforço*, o qual aparece em inúmeras pesquisas, sendo seu baixo nível associado à psicopatologia. O *controle com esforço* é uma importante dimensão do temperamento, e é definido por Rothbart e Bates (1998) como “[...] a capacidade de inibir uma resposta dominante para realizar uma resposta subdominante” (p. 137). De acordo com Eisenberg (2011),

[...] o controle com esforço inclui a capacidade de gerenciar voluntariamente a atenção (regulação da atenção) e inibir (controle inibitório) ou ativar (controle ativador) o comportamento sempre que necessário para se adaptar, especialmente em situações nas quais a criança não está particularmente inclinada a fazê-lo (p. 1).

Em outros termos, o *controle com esforço* está diretamente associado ao desenvolvimento da autorregulação. As capacidades associadas ao *controle com esforço* fundamentam o aparecimento dos processos de autorregulação, os quais correspondem a um marco importante do desenvolvimento da criança. O período pré-escolar corresponde ao momento no qual o esforço para controlar o comportamento surge rapidamente, fornecendo a base para o desenvolvimento da autorregulação. Esta é essencial, uma vez que afeta a qualidade das interações sociais da criança e a sua capacidade de aprendizagem (Eisenberg, 2011).

Além da influência direta que o temperamento exerce sobre os PC, o presente estudo buscou investigar o seu efeito de mediação e de moderação na relação entre o estresse e os PC nos adolescentes. O efeito de moderação do temperamento tem sido verificado na relação entre as diferentes variáveis, por exemplo, o fator *controle com esforço* foi testado como moderador da relação entre a reação de medo/frustração e os problemas do tipo internalizante e externalizante, e da relação entre reação de medo/frustração e a competência social (Maron, Legua, & Zalewski, 2013). O *controle com esforço* também foi testado como moderador da relação entre o afeto negativo e os sintomas de depressão (Mezulis, Simonson, McCauley, & Vander Stoep, 2011; Mezulis & Rudolph; 2012). Já o fator *afeto negativo* foi testado como moderador da relação entre a qualidade nas relações entre os irmãos e os problemas internalizantes, e na relação entre a qualidade nas relações entre os irmãos e as habilidades sociais (Morgan, Shaw, & Olino, 2012).

Com um objetivo semelhante ao proposto pelo presente estudo, foi identificada a pesquisa realizada por Ramos, Guerin, Gottfried, Bathurst e Oliver (2005) e por Schermerhorn et al. (2013). Ramos et al. (2005) investigaram, em uma amostra de 108 crianças dos 3 aos 10 anos, o papel do temperamento como variável moderadora, e confirmaram suas hipóteses ao identificar que o temperamento *difícil* nas crianças pré-escolares previu a relação entre os conflitos familiares e os PE nos anos escolares. Com um objetivo semelhante ao de Ramos et al. (2005), Schermerhorn et al. (2013)

avaliaram o temperamento de 556 crianças do jardim de infância, como variável moderadora da relação entre o estresse familiar e os problemas externalizantes. Para avaliar o temperamento, foi utilizado o *Retrospective Infant Characteristics Questionnaire* [RICQ], baseado no Questionário de Características Infantis (Bates & Bayles, 1984; Bates, Freeland, & Lounsbury, 1979), o qual é composto por duas subescalas: 1) a “*resistência para controlar*”, que avalia a precoce dificuldade no gerenciamento de atividades, como: a continuidade na execução de atividades proibidas, mesmo quando já foi solicitado para parar (por exemplo, jogar objetos proibidos, continuar indo para lugares proibidos), acompanhada por sofrimento emocional quando removido de uma situação desejada; 2) a “*inadaptabilidade*”, que avalia o medo diante de situações novas, por exemplo, alimentos, pessoas, lugares e experiências novas. Os resultados indicaram que a associação entre a exposição ao estresse familiar e a ocorrência dos problemas externalizantes foi mais forte (efeito de moderação) para as crianças com o perfil de temperamento caracterizado por elevados níveis de *resistência para controlar* e de *inadaptabilidade*.

Em síntese, as diferenças individuais no temperamento estão vinculadas aos processos normativos e psicopatológicos, podendo estas agir como fator de risco ou de proteção do desenvolvimento. Wachs (2006) destacou cinco mecanismos por meio dos quais essas diferenças individuais no temperamento poderiam aumentar a vulnerabilidade ou facilitar a resiliência: 1) tratamento diferenciado das crianças com temperamento diferentes por cuidadores ou por professores; 2) crianças com estilos de temperamento diferentes que procuram ambientes que podem aumentar o risco ou promover a resiliência; 3) ajuste e desajuste entre as características do temperamento da criança e as exigências (demandas) ambientais; 4) crianças com temperamentos distintos reagem aos níveis de estresse ou a estressores similares de diferentes formas; 5) crianças com temperamentos diferentes usam estratégias de enfrentamento também diferentes.

De acordo com Compas et al. (2001), as diferenças individuais na reatividade e no temperamento devem estar relacionadas ao enfrentamento, porque essa afeta a resposta automática inicial do indivíduo ao estresse, podendo restringir ou facilitar certos tipos de respostas de enfrentamento. A investigação sobre o temperamento e a reatividade ao estresse estabelecem claras e pronunciadas diferenças nos padrões de respostas involuntárias ao estresse. A reatividade engloba as diferenças individuais nas respostas fisiológicas e emocionais ao estresse (Compas et al., 2001). As diferenças individuais na inibição, no foco de atenção e em outros aspectos do estilo temperamental, têm implicações significativas na forma como as crianças e os adolescentes aprendem a enfrentar (desenvolvimento dos processos de enfrentamento) os eventos estressores, assim como na eficácia das estratégias utilizadas. Isto ocorre, porque, ao lidar com o estresse, os desafios enfrentados por uma criança com o temperamento altamente inibido podem ser muito diferentes daqueles experimentados por uma criança desinibida (Compas et al., 2001). Além disto, a eficácia da estratégia de enfrentamento pode se alterar conforme o estilo temperamental da criança, de tal forma que a estratégia eficaz para uma criança pode não ser eficaz para outra criança com o temperamento diferente. Na meta-análise sobre a relação entre a personalidade (citada como sinônimo do temperamento) e o enfrentamento, Connor-Smith e Flachsbart (2007) confirmaram a existência da relação entre estas duas variáveis, tendo apontado que sua ação conjunta exerce um papel importante na determinação da vulnerabilidade ao estresse.

De acordo com Connor-Smith e Flachsbart (2007), os processos de enfrentamento são construídos a partir do temperamento, o qual, por ser de base biológica ou genética, está presente a partir do nascimento. No entanto, Rothbart (2011) sugeriu que os processos de enfrentamento também agem sobre o temperamento. Para a autora, durante o desenvolvimento da criança, os processos de enfrentamento, tal como as outras variáveis (experiências de vida, práticas parentais, ambiente familiar e escolar e relacionamentos entre colegas), podem causar um

impacto importante na estabilidade do temperamento inicial da criança e nos resultados.

Para uma compreensão mais aprofundada das variáveis que foram examinadas, foi conceituado o enfrentamento, assim como o referencial teórico adotado para a avaliação e a análise desta variável.

1.4. Os processos de enfrentamento: sua conceituação e desenvolvimento

A evolução dos estudos sobre o estresse gerou também um avanço nos estudos sobre o enfrentamento. Estes dois constructos estão diretamente vinculados, uma vez que a presença do estresse desencadeia, inevitavelmente, uma resposta comportamental e/ou cognitiva, que visa lidar, enfrentar ou se adaptar, às experiências difíceis da vida. O enfrentamento (*coping*) é um termo utilizado para representar um processo em que as habilidades, os recursos, as competências e/ou as estratégias, são utilizadas pelas pessoas para lidarem com os eventos estressantes da vida.

Ao longo da evolução do campo de estudo sobre o enfrentamento, foram propostos diferentes modelos teóricos de conceitualização, de interpretação e de avaliação do constructo, podendo estes ser agrupados em três grandes abordagens: (a) enfrentamento como estilos hierárquicos; (b) enfrentamento como o processo da interação indivíduo-ambiente ou a perspectiva cognitiva do enfrentamento (Aldwin, 2009; Antoniazzi, Dell’Aglia, & Bandeira, 1998; Compas, 1987a; Lazarus & Folkman, 1984); (c) enfrentamento como ação regulatória, em uma perspectiva desenvolvimentista (Aldwin, 2009; Skinner & Wellborn, 1994).

Nas décadas de 60 e 70 do século passado, o enfrentamento foi concebido como estilos hierárquicos, por autores da Psicologia do Ego, tendo como referencial teórico a formulação psicodinâmica do desenvolvimento humano (Lazarus & Folkman, 1984). De acordo com esta perspectiva, o estilo do enfrentamento utilizado pelos indivíduos era concebido como estável, numa hierarquia da saúde *versus* a

psicopatologia (Antoniazzi et al., 1998), que incluía desde os comportamentos adaptativos ou saudáveis até às defesas neuróticas e psicóticas. Esta abordagem sofreu inúmeras críticas, principalmente relacionadas à dificuldade em testar empiricamente as suas concepções (Aldwin, 2011; Lazarus & Folkman, 1984).

Nas décadas de 70 e 80, surgiu uma nova perspectiva do enfrentamento, proposta por Lazarus e Folkman (1984), denominada *modelo integrativo (ou cognitivo) do estresse e enfrentamento* ou *perspectiva cognitiva do enfrentamento*. Esta abordagem surgiu vinculada à *Teoria Psicológica do Estresse*, proposta pelos mesmos autores, e conceituou o enfrentamento como um processo transacional entre a pessoa e o ambiente, com ênfase tanto nos processos quanto nos traços de personalidade.

Lazarus e Folkman (1984, p. 141) definiram o enfrentamento como “[...] *mudanças constantes nos esforços, cognitivos e comportamentais, utilizado pelo indivíduo com objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais*”. O enfrentamento foi concebido como um processo adaptativo capaz de mediar a relação entre a pessoa e o ambiente, por meio da avaliação cognitiva, portanto, a forma como a pessoa interpreta o evento influencia o modo como ela vai lidar com o fato. O foco é na cognição da pessoa, o que, por sua vez, explicaria as diferenças individuais presentes no processo de enfrentamento dos eventos estressores.

Lazarus e Folkman (1984) destacaram a importância de se distinguir “estilos” de enfrentamento e “estratégias” de enfrentamento. Os estilos correspondem a um processo disposicional relacionado aos traços da personalidade da pessoa e, por isto, são considerados algo estáveis. As estratégias de enfrentamento correspondem a um processo situacional, que inclui as ações cognitivas e comportamentais dirigidas a um episódio de estresse específico, podendo mudar de acordo com o momento ou a situação estressante. Nesta perspectiva, o enfrentamento é visto como um processo dinâmico e contínuo, com respostas intencionais, as quais são divididas em duas categorias funcionais em relação ao propósito e à finalidade da ação. Uma categoria

corresponde ao enfrentamento *focalizado no problema*, cujo objetivo é administrar ou mudar alguns aspectos associados ao evento gerador do desconforto; a outra categoria corresponde ao enfrentamento *focalizado na emoção*, o qual visa regular as emoções negativas desencadeadas pelo estressor. Ambas as formas podem ser utilizadas no momento do enfrentamento dos estressores (Antoniazzi et al., 1998; Dell'Aglio, 2003; Lazarus & Folkman, 1984).

Em síntese, a perspectiva cognitiva do processo de enfrentamento envolve quatro características principais: (a) a interação entre o indivíduo e o ambiente; (b) o manejo da situação estressora, ao invés do controle ou do domínio da mesma; (c) pressupõe a noção da avaliação, portanto, como o fenômeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado na vida do indivíduo; (d) mobiliza esforços, por meio dos quais os indivíduos irão administrar as demandas internas ou externas que surgem da interação com o ambiente (Lazarus & Folkman, 1984).

A perspectiva cognitiva ou transacional do enfrentamento foi um dos conceitos mais aceitos e de maior impacto na área, principalmente por modificar a tradição do estudo do enfrentamento baseado no estilo ou traço de personalidade, para ser compreendido como um processo (Aldwin, 2011). De acordo com a revisão da teoria realizada por Ramos (2012), esta abordagem ampliou o campo de pesquisa na área, sendo utilizada ainda hoje como um referencial teórico para as intervenções e as investigações, além de ser a perspectiva teórica mais referida nos trabalhos brasileiros.

As críticas feitas em relação a esta perspectiva foram direcionadas ao uso de uma classificação do enfrentamento com base na função (foco no problema e na emoção); ao conceito do enfrentamento envolvendo apenas ações voluntárias (Skinner et al., 2003); a ausência dos aspectos desenvolvimentais no processo de enfrentamento (Compas, 1987a; Compas et al., 2001). Embora o modelo cognitivo do enfrentamento não aborde os aspectos relacionados ao desenvolvimento, os seus conceitos foram amplamente utilizados como um referencial teórico nas pesquisas

com as crianças e os adolescentes, devido à ausência de um modelo específico para esta população (Compas, 1987a; Compas et al., 2001; Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988; Dell’Aglia, 2003).

Segundo Skinner e Zimmer-Gembeck (2007), as pesquisas sobre os processos de enfrentamento, nas crianças e nos adolescentes, enfrentam inúmeros desafios. Entre as dificuldades da área tem-se o uso de conceitos emprestados dos estudos com adultos, os quais não utilizam uma perspectiva desenvolvimentista; as pesquisas segregadas pela idade e fragmentadas pelo tipo de estressor enfrentado pelas crianças, como o divórcio, a doença ou o conflito parental (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007); e, principalmente, a proliferação das formas de enfrentamento (Skinner et al., 2003). Como consequência, as pesquisas sobre o enfrentamento nem sempre estão bem integradas com as outras investigações, as quais analisam as reações das crianças à adversidade e ao estresse (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

As concepções do enfrentamento, baseadas no modelo de Lazarus e Folkman (1984), não estão particularmente vinculadas ao desenvolvimento, na medida em que os conceitos não proporcionam uma clara associação teórica com os outros subsistemas do desenvolvimento (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). A ausência destas relações não permite a compreensão de como o desenvolvimento dos componentes subjacentes ao enfrentamento se combinam para formar o surgimento de novas capacidades de enfrentamento nas idades sucessivas.

Diante destas dificuldades, nos últimos anos, os pesquisadores do desenvolvimento têm vinculado os conceitos do enfrentamento à idéia da “regulação sob estresse” (Aldwin, 2011; Compas et al., 2001; Skinner, 1999). A definição do enfrentamento, como “ação regulatória sob estresse”, foi utilizada por Skinner e Wellborn (1994) para se referir à forma como as pessoas se mobilizam, orientam e gerenciam os seus comportamentos, as suas emoções e as suas orientações sob condições estressantes. Na mesma perspectiva, Compas et al. (2001) definiram o

enfrentamento como “[...] esforços conscientes e volitivos para regular emoção, cognição, comportamento, fisiologia e ambiente em resposta a eventos ou *circunstâncias estressantes*” (p. 89). Estas definições estabeleceram as relações entre o enfrentamento e os estudos sobre os processos da regulação, os psicológicos e os fisiológicos, incluindo a emoção, o comportamento, a atenção e a cognição (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Dentro deste contexto, surgiu a terceira perspectiva, proposta na década de 90 do século passado por Ellen Skinner e colaboradores (Skinner, 2007; Skinner & Edge, 1998; Skinner et al., 2003; Skinner & Wellborn, 1994; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008). Estes autores conceituaram o enfrentamento como uma ação regulatória. Os estudos sobre os aspectos do enfrentamento nas crianças e nos adolescentes realizadas, por Bruce Compas e colaboradores (Compas, 1987a; Compas et al., 1988, 2001), foram considerados na elaboração dessa abordagem.

Esta perspectiva foi explicitamente delineada como uma proposta explicativa dos processos de enfrentamento nas crianças e nos adolescente, mas é perfeitamente aplicável nos adultos. Tal perspectiva foi adotada como referencial teórico no presente estudo, para a avaliação e a análise do enfrentamento.

1.4.1. O enfrentamento como ação regulatória

O enfrentamento como ação regulatória é definido como “[...] *o modo como as pessoas regulam o seu comportamento, as suas emoções e a sua orientação motivacional sob condições de stress psicológico*” (Skinner & Wellborn, 1994, p.112). Ele é compreendido como um processo transacional em que vários componentes da reação de estresse são evocados e coordenados em tempo real, para que as pessoas regulem o comportamento, a emoção e a orientação motivacional. Esta perspectiva tem como base a Teoria Motivacional do *Coping* (MTC, de *Motivational Theory of*

Coping), proposta por Skinner e colaboradores (Skinner et al., 2003; Skinner & Wellborn, 1994).

A MTC tem como referencial teórico os estudos sobre a autorregulação, que consiste na capacidade de monitorar o próprio comportamento em resposta às diferentes demandas situacionais (Sameroff, 2009). O enfrentamento, quando direcionado à regulação do comportamento, inclui a procura de informações e a resolução de problemas; quando dirigido à regulação emocional, inclui manter uma atitude otimista; já quando voltado para a regulação da orientação motivacional, inclui a esQUIVA (Skinner & Wellborn, 1994).

O enfrentamento representa o subconjunto dos processos da autorregulação, que ocorrem nas condições de estresse (Compas et al., 2001; Skinner & Wellborn, 1994). No entanto, ele inclui mais do que a regulação da emoção, uma vez que, ao serem confrontadas com o estresse, as pessoas tentam não só lidar com as reações emocionais, mas também procuram coordenar o comportamento motor, a atenção, a cognição e as reações dos ambientes sociais e físicos (Compas et al., 2001). Há uma discussão intensa sobre como as reações de estresse e a regulação atuam juntas (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), sendo que, em geral, os pesquisadores concordam que eles se influenciam mutuamente ao longo do tempo (Compas et al., 2001; Skinner, 1999). Da mesma forma, os efeitos do estresse sobre os sistemas de regulação estão sendo investigados e, apesar de não existirem dados conclusivos, Skinner e Zimmer-Gembeck (2007) apontaram a hipótese de que os níveis moderados de estresse favorecem uma zona de regulação elevada, onde os subsistemas tendem a se tornar mais cooperativos e integrados. Por outro lado, os altos níveis de estresse podem perturbar, desorganizar ou sobrecarregar os processos regulatórios.

Nesta perspectiva, o enfrentamento é integrado a um modelo motivacional de controle psicológico e de enfrentamento, o qual considera as necessidades humanas básicas de Competência, Autonomia e de Relacionamento. Sobre este aspecto, Skinner e Wellborn (1994) se apoiaram no Modelo dos Sistemas Autorreferenciais

para o Desenvolvimento Motivacional [MSADM] (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008), o qual descreve as três necessidades humanas básicas, para a construção do MTC. Os esforços de enfrentamento podem ser empregados na satisfação dessas necessidades básicas, portanto, na proteção contra as ameaças ou os desafios (estressores) a estas, e na reparação dos prejuízos que possam surgir como consequência das situações estressantes (Compas et al., 2001). De acordo com Skinner (1999), o enfrentamento engloba os esforços individuais para manter, restaurar e reparar as necessidades psicológicas de Competência, Autonomia e Relacionamento, afetadas pelas experiências estressantes.

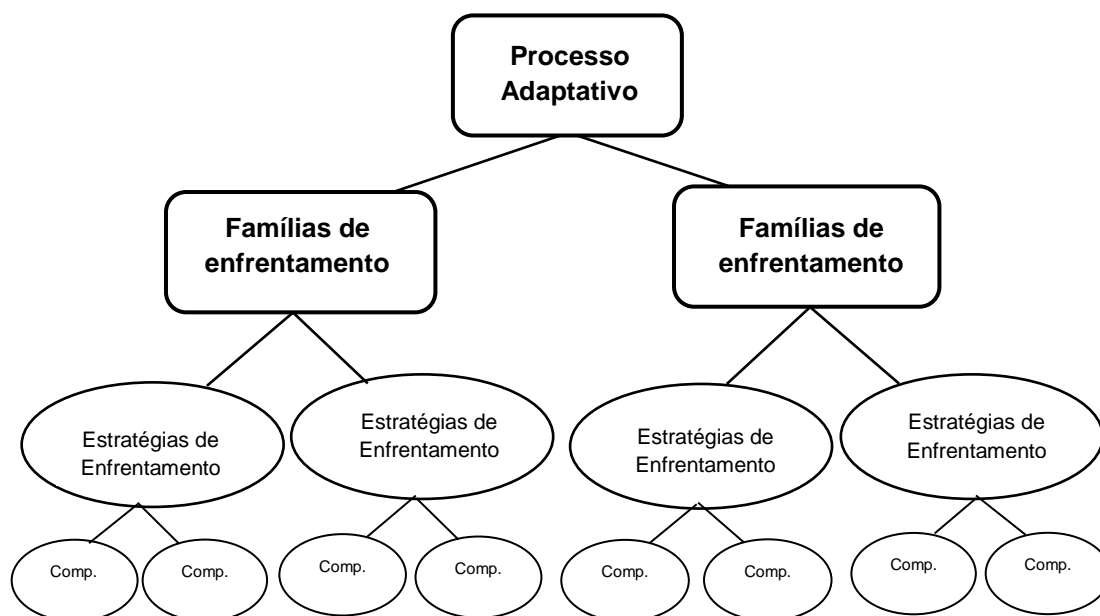
Estas três necessidades, que são consideradas universais, inatas e de valor evolutivo adaptativo, são descritas da seguinte forma: (a) a *necessidade de relacionamento* consiste em ter relacionamentos mais próximos com as outras pessoas, sentindo-se vinculada ao outro de forma segura; (b) a *necessidade de competência* se refere a ser efetivo nas interações com o ambiente, alcançando resultados positivos e evitando os negativos; (c) a *necessidade de autonomia* se refere à capacidade de escolha (Skinner & Wellborn, 1994).

A proposta de Skinner e Wellborn (1994) considerou também a Teoria Transacional do Estresse (Lazarus & Folkman, 1984), ao mencionar que, a partir da avaliação cognitiva da situação, a pessoa verifica o quanto das suas necessidades básicas estão sendo contempladas ou ameaçadas. Quando ela conclui, por meio da sua análise cognitiva, que as suas necessidades estão sendo afetadas pela situação (ameaçadas ou desafiadas), esta pode ser considerada como um estressor. Esta interpretação, por sua vez, ativa a resposta de estresse. Como esta resposta está vinculada à percepção da pessoa, interpretações diferenciadas em relação ao mesmo evento podem ocorrer e, assim, desencadear respostas diferentes.

Conforme mencionado por Lazarus e Folkman (1984), e adotado pela MTC (Skinner & Wellborn, 1994), a avaliação da situação estressora pode ser de dano,

ameaça ou desafio. Estas avaliações são constituídas por demandas reais (objetivas) relacionadas ao estressor, combinadas com os recursos pessoais e sociais de cada pessoa.

A MTC tem um sistema estrutural e hierárquico, com distinção de níveis, em que as respostas de enfrentamento, as estratégias de enfrentamento [EE] e o processo adaptativo se relacionam entre si (Skinner et al., 2003). Na base do sistema, estão as instâncias dos *comportamentos de enfrentamento*, os quais correspondem às respostas da pessoa (aquilo que ela faz e/ou pensa) ao lidar com as situações estressantes. Acima deste nível, estão as EE que correspondem à categorização dos *comportamentos de enfrentamento*, a partir do seu propósito, significado ou valor funcional. No nível mais alto, estão às *famílias de enfrentamento*, que são classificações das EE, que se relacionam com os processos adaptativos e são multidimensionais e multifuncionais (Skinner et al., 2003), conforme mostrado na Figura 4.



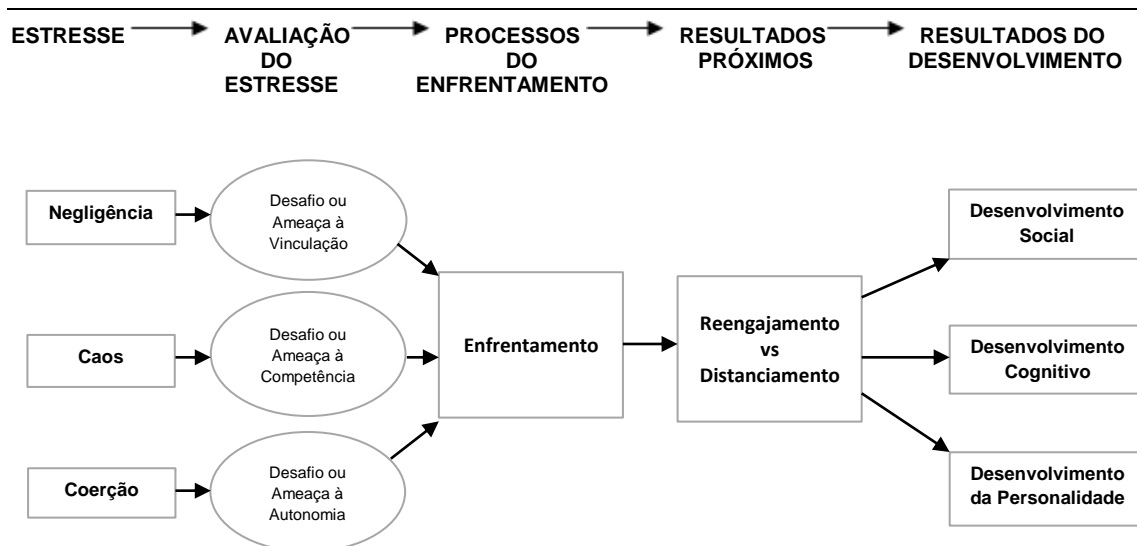
Fonte. Adaptado de Skinner et al. (2003, p. 218, tradução para uso em pesquisa por Ramos, 2012, p.57).

Figura 4. Estrutura hierárquica do enfrentamento.

A categorização das *famílias de enfrentamento* permite que, com base em características comuns, diferentes EE sejam consideradas como participantes de um mesmo grupo. Os membros da mesma família têm em comum um tipo particular de avaliação e um padrão típico de comportamento, emoção e orientação, os quais caracterizam uma tendência de ação. Por exemplo, descrições como “*Eu tentei fazer uma plano de ação para segui-lo*” ou “*Tentei encontrar diferentes soluções para o meu problema*”, correspondem a *comportamentos de enfrentamento*, que poderiam ser agrupados em uma EE denominada *planejar estratégias*, que, por sua vez, pertenceria à *família de enfrentamento* denominada *resolução de problemas*. Esta *família de enfrentamento* pode ser relacionada ao processo adaptativo, por permitir que a pessoa enfrente de forma efetiva, sem comprometimentos do desenvolvimento, os estressores da vida (Skinner et al., 2003).

A possibilidade de vincular os *comportamentos de enfrentamento*, as *estratégias de enfrentamento* e as *famílias de enfrentamento*, com os processos adaptativos, foi um dos méritos da proposta de Skinner e colaboradores (Lees, 2007). Além disso, também foi um avanço teórico, pois reforçou o conceito de que os *comportamentos de enfrentamento* e as *EE* não eram simplesmente ações que as pessoas utilizavam nos momentos de dificuldade, mas a sua descrição refletia os processos adaptativos que conduziam aos diferentes resultados do estresse no funcionamento e na adaptação da pessoa, envolvendo o risco, a resiliência e a competência (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

A *percepção de controle* (Skinner, 1992; Skinner & Edge, 2002; Skinner & Wellborn, 1994) e o *suporte social* (Cohen, Goldlieb, & Underwood, 2000; Skinner & Edge, 2002) são aspectos importantes para a compreensão do processo de enfrentamento. Dependendo da percepção do evento estressor e do contexto social em que a pessoa está inserida, os resultados ficam vinculados aos processos de engajamento ou de distanciamento, influenciando diretamente o desenvolvimento social, o cognitivo e da personalidade (Figura 5).



Fonte. Skinner e Wellborn (1994, p. 107, tradução de Victório, p. 39, para uso em pesquisa).

Figura 5. Modelo do processo da relação entre o contexto social, o *self*, o enfrentamento e os resultados do desenvolvimento.

A MTC aborda os padrões de ação diante de contextos estressantes, sendo que estes englobam os aspectos comportamentais, os emocionais e os da orientação para os diferentes padrões adaptativos (Skinner & Belmont, 1993), sejam estes engajados ou desengajados. De acordo com o MSADM, o engajamento refere-se às interações ativas, flexíveis, construtivas persistentes, focalizadas e direcionadas aos objetivos. Corresponde ao mecanismo pelo qual os processos motivacionais contribuem para o funcionamento adaptativo. No entanto, o desengajamento refere-se às interações nas quais as pessoas ficam alienadas, apáticas, rebeldes ou esgotadas, elas se distanciam das oportunidades para o funcionamento adaptativo, e se aproximam dos padrões psicopatológicos (Furrer & Skinner, 2003; Skinner, 1999).

A dinâmica entre o engajamento e o desengajamento corresponde a uma importante força motriz para o desenvolvimento das ações motivacionais frente aos eventos cotidianos, incluindo os eventos estressantes (Skinner & Belmont, 1993). O enfrentamento, como consequência, é entendido como um tipo de ação regulatória de cunho motivacional, com padrões engajados, quando voltados para a percepção de desafio, e com padrões desengajados, quando voltados para a percepção de dano ou de ameaça.

Em um estudo de revisão sobre a taxonomia das estratégias de enfrentamento, realizado por Skinner et al. (2003), cem trabalhos publicados na língua inglesa foram analisados, e mais de 400 rótulos sobre as categorias de enfrentamento foram identificados. Com base na análise dos resultados, os autores comentaram e criticaram a utilização das funções do enfrentamento para a definição das categorias, como fora proposto por Lazarus e Folkman (1984), quando estes dividiram o enfrentamento em focado no problema e na emoção. De acordo com Skinner et al. (2003), o uso da função para definir as categorias de alta ordem (*famílias de enfrentamento*) representa um erro, uma vez que estas podem servir para múltiplas funções. Por exemplo, fazer planos (*comportamento de enfrentamento*) pode conduzir à resolução de problema (foco no problema), mas também pode servir para acalmar a emoção (foco na emoção).

A partir da análise desta revisão, Skinner et al. (2003) aplicaram sete critérios⁴, considerados fundamentais para a elaboração de uma boa taxonomia do enfrentamento e de um sistema de categorias válido. Com base nestes critérios, os autores elaboraram um sistema⁵, no qual são apresentados os comportamentos observados em cada *família de enfrentamento*, as emoções relacionadas às famílias e as tendências da rota de ação (orientação) da pessoa, como mostrado na Tabela 2.

⁴ Critérios: (1) a definição da categoria é clara; (2) as categorias são mutuamente exclusivas; (3) o conjunto das categorias é compreensivo ou exaustivo (referente à estrutura da categoria); (4) cada categoria é funcionalmente homogênea; (5) as categorias são funcionalmente distintas entre si (referente às funções do *enfrentamento*); (6) as categorias são produtivas; (7) as categorias são flexíveis, podendo ser aplicadas aos vários estressores, contextos e idade (Skinner et al., 2003).

⁵ Para maiores detalhes, ver Skinner et al. (2003).

Tabela 2. As 12 famílias de enfrentamento segundo as três necessidades básicas (relacionamento, competência e autonomia), nível de perigo (ameaça vs. desafio) e alvo do enfrentamento (self vs. contexto)

	RELACIONAMENTO		COMPETÊNCIA		AUTONOMIA	
	Desafios ao Self	Desafios ao Contexto	Desafios ao Self	Desafios ao Contexto	Desafio ao Self	Desafio ao Contexto
	Autoconfiança	Busca de suporte	Resolução de problemas	Busca de informações	Acomodação	Negociação
COMPORTEMENTO	Assumir/ arcar	Busca de conforto Busca de ajuda	Planejar estratégias	Estudar Observar	Cooperação Concessão Empenho	Compromisso
EMOÇÃO	Acalmar-se Aceitar as responsabilidades Preocupações com os outros	Confiança	Encorajamento Determinação Confiança	Interesse Otimismo Esperança	Aceitação	Ausência de culpa Assumir a perspectiva do outro
ORIENTAÇÃO	Proteção Blindagem	Reconhecimento Valorização	Reparação Domínio	Prevenção Planejamento	Compromisso Convicção	Tomada de decisão Definição dos objetivos Definição das prioridades
	Ameaças ao Self		Ameaças ao Contexto		Ameaças ao Self	
	Delegação	Isolamento	Desamparo	Fuga	Submissão	Oposição
COMPORTEMENTO	Dependência Exigência Depender dos outros Importunar	Afastamento Paralisar	Tentativas aleatórias Autoflagelação Sucumbir	Escapar Evitação	Perseveração Rigidez Apatia	Agressão
EMOÇÃO	Autopiedade Lamentação Vergonha	Solidão Desolação Saudades	Dúvidas Desanimo Culpa	Pessimismo Desesperança Medo	Autoculpa Descontentamento/ Desgosto	Projeção Culpar os outros Desabafo Explosão Raiva
ORIENTAÇÃO	Abandono Irritação	Desligar-se	Pânico Confusão	Procrastinação	Obsessão Ruminação Pensamentos intrusivos	Vingança

Fonte. Skinner et al. (2003, p. 239; tradução de Ramos, 2012, p. 61, para uso em pesquisa).

O primeiro conjunto de famílias mostra as avaliações de desafio e de ameaça à necessidade de Relacionamento. As famílias de *Autoconfiança* e *Busca de Suporte* estão relacionadas à avaliação de desafio, e as famílias de *Delegação* e *Isolamento*, à avaliação de ameaça.

O segundo grupo mostra as avaliações de desafio e de ameaça à necessidade de Competência. As famílias de *Resolução de Problemas* e *Busca de Informações* estão associadas à avaliação de desafio, e as famílias de *Desamparo* e *Fuga*, à avaliação de ameaça.

O terceiro grupo mostra as avaliações de desafio e de ameaça à necessidade de Autonomia. As famílias de *Acomodação* e *Negociação* estão associadas à avaliação de desafio, e a *Submissão* e *Oposição*, à avaliação de ameaça.

Apesar deste sistema de *famílias de enfrentamento* ser recente, tem sido utilizado em diversos estudos internacionais (Beers, 2012; Kramer & Drapeu, 2009; Lees, 2007; Robb, 2003; Ruus et al., 2007; Skinner & Edge, 2002; Skinner et al., 2003; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009; Snyder, 2011; Veisson, Ruus, & Ots, 2005; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008, 2011; Zimmer-Gembeck, Lees, Bradley, & Skinner, 2009; Zimmer-Gembeck, Lees, & Skinner, 2011; Zimmer-Gembeck, Skinner, Morris, & Thomas, 2012) e em alguns nacionais (Carnier, 2010; Caprini, 2014; Cravinho, 2014; Foch, 2015; Garioli, 2011; Gonzaga, 2014; Guimarães, 2015; Hostert, 2010; Martins, 2014; Mascella, 2014; Moraes & Enumo, 2008; Motta & Enumo, 2010; Oliveira, 2013; Ramos, 2012; Silva, 2013; Silveira, 2014; Vicente, 2013; Victório, 2014).

A TMC foi desenvolvida a partir dos estudos sobre o enfrentamento engajado (ou desengajado), principalmente na realização das tarefas acadêmicas, analisando o comportamento das crianças, dos pais e dos professores (Beers, 2012; Ruus et al., 2007; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009; Skinner & Pitzer, 2012; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007; Veisson et al., 2005). As pesquisas derivadas da TMC se estenderam para outras áreas como a análise do comportamento dos molestadores (Kramer & Drapeau, 2009), a aplicação da musicoterapia nas crianças e nos adultos com câncer (Robb, 2003), a classificação das *famílias de enfrentamento* (Skinner et al., 2003), a avaliação dos eventos estressantes para crianças (Zimmer-Gembeck et al., 2009), a análise do enfrentamento e da emoção infantil (Zimmer-

Gembeck et al., 2011), e o desenvolvimento do enfrentamento na infância e na adolescência (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008, 2011). No Brasil, os estudos que adotam esta abordagem têm analisado, no contexto da saúde, o enfrentamento das crianças frente à hospitalização (Carnier, 2010; Hostert, 2010; Moraes & Enumo, 2008; Motta & Enumo, 2010), das crianças com câncer (Caprini, 2014), das crianças e dos adolescentes diante da dor (Mascella, 2014; Oliveira, 2013; Silva, 2013); dos adolescentes com diabetes (Victório, 2014), das mães de bebês internados em UTIN (Ramos, 2012), dos pais de crianças com câncer (Guimarães, 2015), dos pais de bebês prematuros (Foch, 2015), e dos enfermeiros diante da morte fetal (Cravinho, 2014). No contexto da escola, os estudos têm analisado o enfrentamento dos adolescentes diante da ansiedade de provas (Gonzaga, 2014) e dos professores diante dos estressores das classes inclusivas (Silveira, 2014).

Contudo, são poucos e recentes os estudos nacionais com os adolescentes (Gonzaga, 2014; Mascella, 2014; Silva, 2013; Victório, 2014).

1.4.2. O enfrentamento e a adolescência

Na adolescência, os processos de enfrentamento são particularmente importantes, porque, pela primeira vez, os jovens são confrontados com estressores mais complexos, para os quais podem ainda não ter desenvolvido EE eficazes. Os estudos do enfrentamento com as crianças e os adolescentes sugerem que, tanto as estratégias focalizadas no problema, como as focalizadas na emoção, são importantes para a adaptação ao estresse (Compas, 1987a; Losoya, Eisenberg & Fabes, 1998). Para Compas et al. (1991), as competências necessárias para o enfrentamento *focado no problema* são adquiridas mais cedo, nos anos pré-escolares, desenvolvendo-se até aproximadamente os 10 anos de idade. As competências para o enfrentamento *focado na emoção* tendem a aparecer mais tarde, durante a infância, e se desenvolvem durante a adolescência, já que as crianças muito pequenas ainda não têm consciência dos seus próprios estados emocionais e de como os podem modificar. Para os

autores, os adolescentes utilizam mais as estratégias de enfrentamento *focado na emoção* do que as crianças, mas eles não diferem dos jovens adultos, sugerindo que as mudanças no desenvolvimento dos processos de enfrentamento ocorrem até ao final da adolescência.

Na revisão realizada por Skinner e Zimmer-Gembeck (2007), os resultados indicaram que a *busca de suporte* e a de *ajuda* são as estratégias mais comuns em todas as idades. No entanto, a *busca de suporte* é uma estratégia complexa e multidimensional, cujo desenvolvimento depende da idade, do agente de suporte (por exemplo, dos pais, professores, pares), do domínio (por exemplo, questões de saúde, escolares), do tipo de suporte procurado (por exemplo, contato, conforto, orientação) e do meio de procura de suporte (por exemplo, expressões de estresse, referência social, procura de proximidade, pedidos verbais). Nos primeiros anos de vida, as crianças, quando sujeitas às situações estressantes, são mais capazes de procurar ajuda junto às pessoas de vinculação. Existe um declínio na *busca de suporte*, especialmente entre os 4 e os 12 anos de idade, e um aumento na *busca de suporte* dos seus pares durante a adolescência. Com a idade, as crianças ficam cada vez mais habilitadas a identificar situações em que o apoio dos adultos é apropriado. Na transição da infância para a adolescência, especialmente entre os 10 e os 16 anos de idade, elas tornam-se mais eficazes em determinar a melhor fonte de apoio para os diferentes problemas. Couceiro (2008), no seu estudo, também identificou que o uso de algumas estratégias de enfrentamento, como a *catastrofização* e a *distração*, reduz com a idade, enquanto que outras, como o *suporte social*, a *culpabilização* e a *reavaliação positiva* se mantêm mais estáveis.

Em um estudo nacional, com 220 adolescentes, realizado por Kristensen, Schaefer e Busnello (2010), as estratégias de enfrentamento mais comuns identificadas foram o *autocontrole*, o *afastamento*, a *fuga/esquiva*, o *suporte social*, a *resolução de problemas*, a *aceitação da responsabilidade* e a *reavaliação positiva*. Estes resultados foram diferentes dos identificados por Dell'Aglio e Hutz (2002), já que

no estudo realizado por estes autores, os adolescentes utilizaram mais estratégias de ação direta. Para Kristensen et al. (2010), esta discordância entre os dados pode ser explicada pelo fato de que seu estudo avaliou as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos adolescentes, sem considerar os eventos estressores, enquanto que estudos anteriores avaliaram as estratégias de enfrentamento situacionais, portanto, relacionadas a eventos específicos. Outro aspecto que pode esclarecer essa discordância está relacionado aos diferentes modelos existentes de classificação e de avaliação das estratégias de enfrentamento utilizados nos estudos, dificultando a comparação dos resultados.

Além das mudanças referentes ao tipo de estratégias utilizadas ao longo do desenvolvimento, elas também podem variar conforme o gênero. Silva e Caires (2010), no seu estudo realizado com 341 adolescentes, identificaram uma diferença significativa, com relação ao gênero, em sete das oito tipologias de enfrentamento avaliadas (*apoio familiar, apoio fora da família, consumos, esquiva e abstração, distração e relativização da situação, procura de apoio profissional e religioso, comportamentos agressivos, resolução ativa dos problemas*). Rapazes e moças apenas não se diferenciaram em relação à *procura de apoio profissional e religioso*, embora estas estratégias tenham sido pouco citadas. As meninas utilizaram mais o *apoio familiar, a procura de apoio fora da família, a esquiva e a abstração, os comportamentos (verbais) agressivos e a resolução ativa dos problemas*, já os meninos utilizaram, de forma mais recorrente, as estratégias relacionadas ao *consumo, à distração e à relativização da situação*. No estudo de Kristenden et al. (2010), a única estratégia de enfrentamento que mostrou diferença significativa quanto ao gênero foi a de *afastamento*, a qual inclui esforços cognitivos de desprendimento e minimização da situação, e que foi mais utilizada pelos meninos. Este resultado confirmou os identificados por Dell’Aglío e Hutz (2002).

Os estudos sobre enfrentamento, com crianças e adolescentes, apontam evidentes problemas, como à dificuldade existente na comparação dos resultados,

devido aos diferentes modelos e metodologias utilizados, e o fato das pesquisas na área utilizarem modelos de enfrentamento voltados para os adultos, sem uma perspectiva desenvolvimentista. Dentro deste contexto, o modelo de enfrentamento como ação regulatória, proposto Skinner e Wellborn (2004), parece ser o mais adequado para a compreensão dos processos de enfrentamento na infância e na adolescência, principalmente pela perspectiva desenvolvimentista.

1.4.3. O enfrentamento e a psicopatologia nos adolescentes

O enfrentamento é relevante tanto na perspectiva da pesquisa básica, quanto na da aplicada (Compas et al., 2001). Nas pesquisas básicas, ele representa um importante aspecto dos processos mais gerais da autorregulação da emoção, da cognição, do comportamento, da fisiologia e do ambiente (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Os estudos nesta área promovem valiosas informações sobre a natureza e o desenvolvimento desses processos que, por sua vez, estão associados ao desenvolvimento normativo ou psicopatológico. Na perspectiva da pesquisa aplicada, o enfrentamento é importante por dois motivos. Primeiro, porque o estresse é um fator de risco para o desenvolvimento da psicopatologia nas crianças e nos adolescentes, e a forma como os eventos estressores são enfrentados representam importantes mediadores e moderadores do impacto do estresse sob o desenvolvimento. Segundo, porque uma ampla gama de intervenções psicológicas para o tratamento e a prevenção da psicopatologia é projetada para melhorar as habilidades de enfrentamento das crianças e dos adolescentes.

O estudo do enfrentamento é essencial para o entendimento completo dos efeitos do estresse, não só por mostrar o papel ativo da pessoa ao enfrentar dificuldades específicas, mas também por considerar como esses processos (estresse-enfrentamento e psicopatologias) interagem de forma contínua e evoluem ao longo do desenvolvimento. As pesquisas na área se concentram nas diferenças individuais, examinando as relações entre as diferentes EE e uma série de resultados, na tentativa de identificar os padrões adaptativos e os mal adaptativos (Skinner &

Zimmer-Gembeck, 2007). De forma geral, os estudos têm indicado que há uma associação entre o tipo de enfrentamento e os PC (Câmara & Carlotto, 2007; Conceição & Carvalho, 2013; Compas, 1987a; Compas et al., 2001; 1988, 1993; Grant et al., 2006; Haggerty et al., 1996; Sanchez et al. 2013; Silva & Zanini, 2011; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008). De acordo com a revisão realizada por Eriksson, Cater, Andershed e Andershed (2011), entre os aspectos identificados como fatores de proteção para os PI e os PE nos adolescentes, encontra-se a boa capacidade de enfrentamento dos eventos estressores da vida.

Seguindo esta linha de pesquisa, o estudo realizado por Câmara e Carlotto (2007), com 389 adolescentes estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, identificou que as estratégias de *aproximação* do problema, tanto no nível cognitivo como no comportamental, contribuem para um índice mais elevado do bem-estar psicológico. O mesmo resultado foi observado no estudo de Silva e Zanini (2011), realizado com 292 estudantes dos 16 aos 19 anos. Por meio da análise de regressão linear, os autores verificaram que as estratégias de *aproximação* (enfrentamento engajado) podem ser consideradas um fator de proteção para o desenvolvimento psicopatológico.

Da mesma forma que algumas EE favorecem o processo de enfrentamento efetivo, outras, provavelmente menos adaptativas, podem aumentar a ocorrência dos PC frente às situações de estresse. O estudo de Silva e Zanini (2011) observou que as estratégias de *evitação* (enfrentamento desengajado) do problema constituem um fator de risco para o desenvolvimento da psicopatologia. Nesta mesma perspectiva, porém utilizando uma classificação distinta das estratégias de enfrentamento, o estudo realizado por Conceição e Carvalho (2013) utilizou o *Schoolagers' Enfrentamento Strategies Inventory* [SCSI] (Ryan-Wenger, 1990; versão portuguesa de Lima, Lemos, & Guerra, 2002) para avaliar as EE utilizadas por 230 jovens. Este inventário permite obter três dimensões, com duas vertentes cada (frequência e eficácia), relativo a três tipos de EE: distração cognitivo-comportamental (estratégias que visam à distração da situação de estresse), *acting-out* (ou exteriorização dos afetos negativos) e estratégias

ativas (centradas nos recursos internos do adolescente e que visam à resolução do problema). Os resultados mostraram que os jovens sem problemas emocionais utilizaram mais estratégias ativas (que visam à resolução dos problemas) e apresentaram maior eficácia nas estratégias de *acting-out*, portanto, expressaram o seu afeto negativo de forma efetiva. No entanto, os jovens com problemas de comportamento utilizaram mais as estratégias de *acting-out*, as quais são menos adaptativas quando não utilizadas com eficácia.

A revisão realizada por Compas et al. (2001), que incluiu estudos realizados no período de 1988 a 2000, indicou como sendo a área mais ativa das pesquisas sobre o enfrentamento, a preocupação com a associação entre o enfrentamento e o ajustamento psicológico, a psicopatologia e a competência social e acadêmica. Diante das dificuldades na comparação dos resultados, em decorrência da diversidade das medidas de enfrentamento utilizadas, Compas et al. (2001) agruparam os estudos em quatro grandes categorias de enfrentamento: (1) *focado no problema* e (2) *focado na emoção*; (3) *engajado* (por aproximação) e (4) *desengajado* (por evitação). Os resultados foram analisados com base em três variáveis dependentes: *problemas internalizantes* (por exemplo: sintomas de depressão, ansiedade e somáticos), *problemas externalizantes* (por exemplo: agressão e problemas de conduta) e *competência* (social e acadêmica). A análise dos resultados indicou que a maioria dos estudos que examinaram o enfrentamento *engajado* e *focado no problema* tiveram melhores resultados associados ao ajustamento psicológico. Já o enfrentamento *desengajado* e o *focado na emoção* se associaram com os piores índices de ajustamento. Ambas as relações foram significativas, tanto para os *PI* e os *PE*, quanto para as medidas de *competência*.

Com base nestes resultados, Compas et al. (2001) criticaram a tendência em se afirmar que o enfrentamento *engajado* e o *focado no problema* conduzem a uma adaptação mais bem sucedida ao estresse. De acordo com os autores, estes resultados simplesmente indicam que as crianças e os adolescentes mais

competentes socialmente, com menos sintomas de ansiedade ou de depressão ou, ainda, com menos problemas de comportamento, são mais capazes de descobrir soluções para os seus problemas, e de manter uma perspectiva mais positiva diante do estresse. Para a obtenção de resultados mais claros referentes a esta associação, seria necessária a realização de investigações prospectivas, após o controle do ajustamento prévio.

Embora as pesquisas tendam a identificar estratégias que possam ser mais efetivas que outras, agindo assim na prevenção dos PC, Compas (1987a) mencionou que uma estratégia que pode ser adaptativa para lidar com um estressor, pode também ser considerada mal adaptativa, quando usada num outro contexto ou em outro momento em resposta a um mesmo estressor. O estudo realizado por Sanchez et al. (2013) exemplificou o apontamento de Compas (1987a), ao identificar que as estratégias de *evitar problemas* (por exemplo, ficar longe de casa) foram consideradas protetoras para as meninas expostas a experiências violentas, mas não para os meninos (Sanchez et al., 2013). Para os autores, apesar dessas estratégias terem permitido que as meninas enfrentassem de forma mais efetiva as situações de exposição à violência e, talvez, tenham prevenido futuras exposições, evitar problema não seria uma estratégia universalmente benéfica. Assim, a efetividade da estratégia utilizada para enfrentar o estressor depende de outras variáveis, como a idade, o contexto, o tipo de estressor e o gênero.

O enfrentamento pode incluir as respostas eficazes para lidar com o estresse e as respostas mal sucedidas, sendo que é visto não como um traço, mas como um perfil de atividades que pode variar conforme o tipo de estressor, o domínio e o momento do próprio processo de enfrentamento (Skinner & Wellborn, 1994). Diante deste contexto, para Skinner e Zimmer-Gembeck (2007), uma maior flexibilidade e diversidade no uso das estratégias torna o adolescente mais adaptável, sendo que a rigidez e a dependência para utilizar poucas EE (ou um leque restrito destas) não

devem ser comuns durante a adolescência, sendo provável que indiquem má adaptação e problemas na gestão do estresse (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008).

Em síntese, a maneira como as crianças e os adolescentes enfrentam o estresse nas suas vidas está significativamente associada ao ajustamento psicológico e à psicopatologia. Compas et al. (2001) destacaram a necessidade do enfrentamento, na infância e na adolescência, ser visto como uma estrutura complexa e multidimensionada, ao contrário dos modelos simples e unidimensionais de enfrentamento, que não diferenciam adequadamente os vários tipos e funções do enfrentamento.

O enfrentamento age no ajustamento psicológico das crianças e dos adolescentes expostos ao estresse (Compas et al., 2001), e a literatura tem indicado o processo de enfrentamento como sendo fator de mediação ou de moderação da relação entre os estressores e a psicopatologia nas crianças e nos adolescentes (Antoniuzzi et al., 1998; Grant et al., 2003, 2006). Na revisão realizada por Grant et al. (2006), dos 200 estudos que examinaram os moderadores, da relação entre os estressores e a psicopatologia, oito analisaram o enfrentamento como a variável moderadora e, destes, metade indicou um efeito protetor em relação aos estressores. No entanto, pouco se pode concluir em relação ao enfrentamento como variável moderadora, uma vez que nenhum dos estudos utilizou a mesma medida para analisar os resultados. Na mesma revisão, foram localizados 70 estudos que examinaram os mediadores em relação às seguintes experiências estressantes: pobreza, conflito conjugal/divórcio dos pais, exposição à violência, abuso, doença ou morte dos pais e estressores acumulativos. Destes estudos, quatro analisaram o enfrentamento como sendo a variável mediadora, mas os resultados também foram inconclusivos, devido à heterogeneidade dos conceitos e dos métodos utilizados para avaliar e analisar o enfrentamento, e as dificuldades associadas às etapas analíticas necessárias para testar o efeito de mediação, propostas por Barão e Kenny (1986). Assim, apesar dos avanços na área, ainda há poucos dados conclusivos referentes ao processo de

enfrentamento na moderação ou na mediação da relação entre os estressores/estresse e a psicopatologia.

Diante dos desafios enfrentados na investigação do enfrentamento nas crianças e nos adolescentes (Compas, 1987a; Compas et al., 2001; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), o sistema estrutural e hierárquico da perspectiva do enfrentamento como ação regulatória (Skinner et al., 2003) parece ser o modelo de análise e de avaliação do enfrentamento mais adequado, principalmente por considerar que o enfrentamento é um processo adaptativo, o qual pode diminuir ou aumentar os efeitos do risco ou da adversidade sobre o desenvolvimento. Este modelo procurou organizar a variedade das formas de enfrentamento, por meio de análises teóricas e empíricas, que conduziram para 12 *famílias enfrentamento* de alta ordem (Skinner et al, 2003; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). De acordo com esta perspectiva, seis famílias de enfrentamento foram propostas como representantes do processo adaptativo, sendo elas: a *autoconfiança*, a *busca de apoio*, a *resolução de problemas*, a *busca de informações*, a *acomodação* e a *negociação*. Estas famílias estão vinculadas a uma avaliação de *desafio*, em que a pessoa, quando está sob estresse, se percebe competente e capaz para tomar decisões e resolver problemas. Outras seis famílias de enfrentamento foram propostas como representantes do processo mal adaptativo, sendo elas: a *delegação*, o *isolamento*, o *desamparo*, a *fuga*, a *submissão* e a *oposição*. Estas famílias estão vinculadas a uma avaliação de *ameaça*, em que a pessoa, quando está sob estresse, se percebe com reduzida capacidade ou competência para lidar com o estressor (Skinner et al., 2003). Assim, a relação entre o enfrentamento e o resultado obtido no desenvolvimento depende de inúmeros fatores, os quais se integram no transcorrer do processo de enfrentamento, e a análise destes processos permite identificar os fatores associados aos resultados mais ou menos adaptativos.

Além do enfrentamento como a variável mediadora e/ou moderadora da relação entre os estressores/estresse e a psicopatologia, o presente estudo também

teve como foco o temperamento. Para Compas et al. (2001), as pesquisas sobre o enfrentamento precisam integrar as investigações sobre as bases biológicas da reatividade ao estresse. As respostas de estresse incluem as reações involuntárias (que refletem as diferenças individuais do temperamento e dos padrões condicionados de reatividade ao estresse) e as ações voluntárias para lidar (processo de enfrentamento) com o estresse. Ambas estão relacionadas com os problemas emocionais e de comportamento [PC], sugerindo que os efeitos do estresse podem ser influenciados pelas diferenças individuais, tanto em relação à resposta involuntária ao estresse (temperamento), quanto em relação às voluntárias (enfrentamento) (Compas et al., 2001).

Como se vê, o enfrentamento e o temperamento também estão diretamente associados ao desenvolvimento, podendo ser analisados a partir da perspectiva da psicologia do desenvolvimento, tendo como base os processos da autorregulação.

1.5. A autorregulação

Tanto a perspectiva do enfrentamento, proposta por Skinner e colaboradores (Skinner & Wellborn, 1994), quanto a do temperamento, proposta por Rothbart (1981), trazem no seu conceito central o processo da autorregulação. Este, por sua vez, está diretamente vinculado ao desenvolvimento dos problemas emocionais e comportamentais (Calkins, 2009; King, Legua, & Monahan, 2012). As conquistas normativas na autorregulação constituem a marca de uma adaptação positiva, e os fracassos na autorregulação caracterizam a existência de problemas de ajustamento na infância e na adolescência (Sameroff, 2009).

Atualmente, a Psicopatologia do Desenvolvimento depende fortemente dos conceitos da autorregulação, sendo que a descrição dos contextos de regulação do desenvolvimento oferecem informações fundamentais para a compreensão da origem e da manutenção dos problemas de regulação emocional e do comportamento. A capacidade de se autorregular é uma tarefa do desenvolvimento extremamente

importante, que atinge seu pico durante a adolescência tardia. A autorregulação, em virtude das diferenças biológicas e ambientais, é alcançada com mais facilidade por alguns adolescentes, mas apresenta maiores desafios para os outros (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

As preocupações centrais da Psicopatologia do Desenvolvimento são as desordens nos processos regulatórios, as quais conduzem aos problemas de regulação, na interface com os sistemas da criança, da família e da cultura. Nesta perspectiva, a autorregulação tem um papel determinante, tanto no funcionamento psicológico normativo, quanto no psicopatológico (Calkins, 2009).

Os processos da autorregulação consistem na capacidade de monitorar o próprio comportamento em resposta a diferentes demandas situacionais, a partir do conhecimento de si mesmo e do contexto. Estes processos evoluem no transcorrer do desenvolvimento de maneira contínua, especialmente nos primeiros seis anos de vida (Sameroff, 2009). O desenvolvimento das capacidades regulatórias é relativamente prolongado, partindo do desenvolvimento da regulação básica e automática da fisiologia, na infância, até à regulação mais autoconsciente e intencional da cognição que surge na pré-adolescência. Assim, o que começa com a regulação da temperatura, da fome e da excitação, logo se volta para a regulação da atenção, do comportamento e das interações sociais (Sameroff, 2009).

De acordo com Sameroff (2009), os complexos processos regulatórios podem ser divididos em três categorias: 1) *microrregulações*, que operam num curto espaço de tempo e, por isso, são consideradas interações momentâneas entre a criança e o seu cuidador; 2) *minirregulações*, que operam num período de tempo curto, porém um pouco maior que os da *microrregulação*, e se referem às atividades diárias da família e dos cuidadores; 3) *macrorregulações*, que correspondem ao ciclo mais extenso dos processos regulatórios e fazem parte da agenda do desenvolvimento da cultura, incluindo a família, a escola e a comunidade.

O diferencial no uso dos conceitos da autorregulação na compreensão do desenvolvimento humano está na possibilidade que este modelo oferece para incorporar múltiplos fatores, como os aspectos individuais e ambientais. Para Sameroff (2009), os códigos genéticos e culturais correspondem ao contexto do desenvolvimento, e os sistemas regulatórios permitem o melhor ajuste na compreensão destes processos.

1.6. O problema de pesquisa

A adolescência é um período do desenvolvimento em que os jovens enfrentam uma variedade de novas experiências potencialmente estressantes (Zimmer-Gembeck, & Skinner, 2008). Provavelmente, em decorrência desta maior exposição aos eventos estressores, os estudos têm considerado este período do ciclo vital como:

(a) suscetível ou vulnerável ao estresse (Arnett, 1999; Breinbauer & Maddaleno, 2008; Haggerty et al., 1996; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008); e

(b) suscetível ao desenvolvimento da psicopatologia (Grant et al., 2003, 2004, 2006; McMahon et al., 2003).

As inúmeras transformações experimentadas durante a transição da infância para a vida adulta (corporal, cerebral, sexual, cognitiva e emocional), de acordo com a OPAS (Breinbauer & Maddaleno, 2008), podem representar significativos estressores para alguns adolescentes. As pesquisas indicam que o acúmulo de estressores em um determinado momento da vida cria um contexto de vulnerabilidade (susceptibilidade) para a ocorrência da psicopatologia (Haggerty et al., 1996).

Os estressores estão diretamente associados à ocorrência de processos psicopatológicos (Aldwin, 2009; Haggerty et al., 1996), inclusive na infância e na adolescência (Campos et al., 2012; Compas, 1987a; Compas et al. 1993; Fishbein et al., 2006; Forehand et al., 1998; García et al., 2009; Grant et al., 2005; 2003; 2004; 2006; Haggerty et al., 1996; McMahon et al., 2003; Morais et al., 2010; Oliveira-Monteiro et al., 2012; Sontag et al., 2008, 2011), ocupando um papel central na

etiologia do desenvolvimento da psicopatologia (Haggerty et al; 1996; Compas et al., 2001). O constructo do estresse inclui tanto a função dos estressores (eventos externos - ambiente), quanto das diferenças individuais (variáveis baseadas na pessoa) (Haggerty et al.,1996), e a Psicopatologia do Desenvolvimento reconhece a influência destes fatores na etiologia e na manutenção dos processos normativos e psicopatológicos do desenvolvimento (Cicchetti & Rogosh, 2002; Toth & Cicchetti, 2010).

O fato de algumas pessoas não apresentarem comprometimentos no desenvolvimento, apesar da sua exposição aos estressores (fator de risco), sugere a existência de diferenças individuais (de base biológica ou psicológica). Estas atuam como mediadoras e/ou moderadoras da relação entre os estressores e os processos normativos ou psicopatológicos do desenvolvimento (Barr et al.,1996), os quais podem envolver variáveis como o enfrentamento (de base psicossocial) e o temperamento (de base psicobiológica).

O enfrentamento é mencionado como um aspecto importante para a redução dos efeitos negativos dos eventos estressantes, incluindo os PC (Câmara & Carlotto, 2007; Conceição & Carvalho, 2013; Compas, 1987a; Compas et al. 2001,1988, 2003; Grant et al., 2006; Haggerty et al., 1996; Sanchez et al., 2013; Silva & Zanini, 2011; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008). E também é considerado a variáveis preditora mais consistentes em termos de bem-estar psicológico (Compas et al., 2001). O temperamento também é indicado como sendo um fator relevante na relação entre os estressores e os problemas emocionais e de comportamento (Compas et al., 2001; Rothbart, 2012), capaz de regular ou neutralizar os fatores de risco ou estresse (Rothbart et a.,1995; Wachs, 2006). Assim, tanto o enfrentamento quanto o temperamento estão associados ao processo de estresse e aos processos normativos e psicopatológicos do desenvolvimento.

Apesar do papel do enfrentamento como variável mediadora e/ou moderadora, da relação entre os estressores e a psicopatologia, já ter sido bastante investigado

pela literatura, conforme a revisão realizada por Grand et al. (2006), os resultados ainda são considerados inconclusivos devido à diversidade dos instrumentos e das metodologias utilizadas, que impossibilitam a comparação dos resultados. O efeito de moderação do temperamento, na relação entre as diferentes variáveis, tem sido investigado por alguns autores (Maron et al., 2013; Mezulis et al., 2011; Mezulis & Rudolph; 2012; Morgan et al., 2012), porém, na relação entre os conflitos familiares (estressores) os PC, foi localizado o estudo de Ramos et al. (2005) e o de Schermerhorn et al. (2013), que identificaram o efeito de moderação do temperamento.

Os estudos também têm indicado que há uma relação entre o enfrentamento e o temperamento (Carver & Connor-Smith, 2010; Compas et al., 2001; Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Rothbart, 2012). A primeira direção apontada nesta relação considera que o enfrentamento é construído a partir do temperamento (Carver & Connor-Smith, 2010; Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Rothbart, 2012), o qual, por ser de base biológica, está presente a partir do nascimento. De acordo com Rothbart (2012), as diferenças individuais no temperamento estão relacionadas às tendências dos comportamentos que agem diretamente no processo de adaptação da criança à vida, assim como no desenvolvimento dos processos de enfrentamento.

Para Compas et al. (2001), o enfrentamento está associado ao temperamento por dois aspectos: a reatividade ao estresse e a autorregulação. A reatividade engloba as diferenças individuais nas respostas fisiológicas e emocionais ao estresse, as quais estão diretamente associadas às características do temperamento presentes desde o nascimento. As diferenças individuais na reatividade afetam a resposta automática (involuntária) inicial do indivíduo ao estresse, podendo limitar ou facilitar o desenvolvimento de certos tipos de respostas de enfrentamento. A capacidade de se regular é obtida, no início do desenvolvimento, por meio dos processos involuntários, de base biológica (vinculados ao temperamento), e, no transcorrer do desenvolvimento, essa capacidade de autorregulação vai se ampliando, incluindo os

processos voluntários. Assim, a autorregulação precede o desenvolvimento das estratégias de enfrentamento e estas, por sua vez, tornam-se parte integrante da capacidade de autorregulação construída ao longo do desenvolvimento.

A segunda direção da relação entre o temperamento e o enfrentamento foi apontada por Rothbart (2011, 2012), ao acrescentar que o temperamento também é moldado pelo contexto e pelas experiências de vida, enfatizando que ele se desenvolve ao longo do tempo. As diferentes práticas parentais podem contribuir para ampliar ou reduzir determinados aspectos do temperamento da criança, como também os ambientes familiar, escolar e social podem causar um impacto importante na estabilidade do temperamento inicial da criança, assim como nos resultados obtidos durante o processo de desenvolvimento. Tomando como base esta direção apresentada por Rothbart (2011, 2012), é possível considerar que o enfrentamento, ou o resultado obtido com o uso de determinadas estratégias de enfrentamento, também influenciam o temperamento no decorrer do desenvolvimento. Além destas influências, Connor-Smith e Flachsbart (2007) apontaram, em sua meta-análise, que o enfrentamento e o temperamento, em ação conjunta, podem agir na determinação da vulnerabilidade ao estresse.

Com base na literatura, em síntese, é possível considerar que o enfrentamento e o temperamento: (a) estão vinculados ao estresse; (b) estão vinculados à psicopatologia; (c) podem exercer a função de mediação e/ou moderação na relação entre o estresse e a psicopatologia; (d) se relacionam de forma dinâmica, contínua e recíproca, sendo que o temperamento age no desenvolvimento do enfrentamento e este, por sua vez, influencia o temperamento; (f) em uma ação conjunta, ambos exercem uma papel na determinação da vulnerabilidade ao estresse.

Com base nestas associações, o presente estudo examinou a relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento nos adolescentes, considerando a hipótese de que os processos de enfrentamento e o

temperamento funcionem como variáveis mediadoras e/ou moderadoras desta relação, conforme ilustrado na Figura 6.

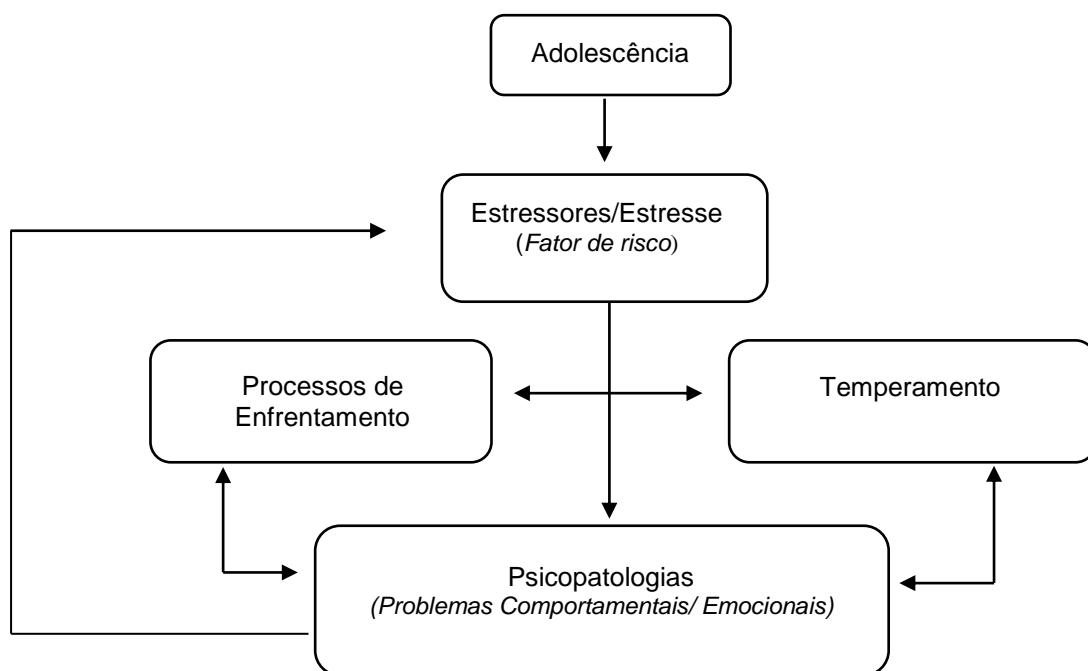


Figura 6. Modelo conceitual proposto da relação entre as variáveis observadas no presente estudo.

Entre as teorias que procuram compreender e explicar o enfrentamento e o temperamento, duas delas se destacam (uma referente ao enfrentamento e outra ao temperamento), por abordarem os temas sob uma perspectiva desenvolvimentista, e por apontarem que os processos da autorregulação são fundamentais à compreensão da influência que esses elementos exercem no desenvolvimento. Skinner e Wellborn (1994) conceituaram o enfrentamento como sendo uma ação regulatória. Rothbart (1981; 2011; 2012) definiu o temperamento como diferenças individuais com base constitucional na reatividade e na autorregulação, observadas nos domínios da emocionalidade, da atividade motora e da atenção, sendo influenciados ao longo do tempo pela hereditariedade, pela maturação e pela experiência. Estas duas abordagens foram adotadas como referencial teórico para a avaliação e a análise das variáveis (enfrentamento e temperamento) abordadas no presente estudo.

A autorregulação é amplamente citada nos estudos sobre o desenvolvimento, indicando que as adequações no processo da autorregulação estão associadas ao sucesso no desenvolvimento, da mesma forma que as dificuldades nos processos da autorregulação estão associadas ao comprometimento do desenvolvimento (Sameroff, 2009). Esta abordagem transacional também foi adotada como referencial teórico no presente estudo, devido seu conceito estar vinculado às outras abordagens teóricas adotadas para a análise do enfrentamento e do temperamento e, também, por favorecer a análise a partir da integração dos inúmeros elementos que agem no desenvolvimento humano de forma dinâmica e recíproca.

Resumindo, a compreensão da função do enfrentamento e do temperamento na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento torna-se relevante uma vez que o estresse é um fator de risco para o surgimento da psicopatologia na adolescência. Compreende-se que o temperamento e o enfrentamento poderiam funcionar como mediador e/ou moderador do impacto do estresse no ajustamento e na manifestação de psicopatologias atuais e/ou futuras.

Além da relevância do tema, a compreensão dos processos normativos e psicopatológicos é fundamental para a elaboração de intervenções mais eficazes e específicas para os adolescentes. O diferencial (ou a originalidade) do presente estudo esteve na combinação das variáveis (estressores/estresse, enfrentamento, temperamento e psicopatologias) estudadas, no uso de uma análise baseada no conceito de moderadores e mediadores, e na combinação do referencial teórico comum adotado para a análise do enfrentamento e do temperamento, a partir dos processos da autorregulação, dentro de uma perspectiva desenvolvimentista.

Assim, o presente estudo visou compreender a função do enfrentamento e do temperamento nos processos da autorregulação dos adolescentes, respondendo a seguinte questão:

Qual é a função do enfrentamento e do temperamento na relação entre os estressores/estresse e os problemas de comportamento nos adolescentes?

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo geral

O presente estudo examinou e analisou as funções do temperamento e do enfrentamento, como variáveis mediadoras e moderadoras, na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento nos adolescentes, tendo como referencial teórico abordagens que adotam uma perspectiva desenvolvimentista e de autorregulação.

1.7.2 Objetivos específicos

De maneira específica, o presente estudo examinou e analisou:

1. a ocorrência de cada uma das variáveis de interesse:
 - a) problemas emocionais e de comportamento,
 - b) estressores,
 - c) estresse,
 - d) enfrentamento (adaptativo, não adaptativo e total),
 - e) temperamento (fatores: controle com esforço, afiliação, extroversão e afeto negativo);
2. a relação entre as variáveis de interesse (estressores, estresse, enfrentamento e temperamento) e a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento.
3. a função de predição das variáveis de interesse (estressores, estresse, enfrentamento e temperamento) em relação ao desenvolvimento dos problemas emocionais e de comportamento.

2. MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos e testar as hipóteses apresentadas, foi realizada uma pesquisa empírica do tipo quase experimental, com delineamentos descritivos e correlacionais (Meltzof, 2011). A análise descritiva permitiu a apresentação das variáveis de interesse (caracterização da amostra, gênero, idade, estressores, estresse, enfrentamento, temperamento e problemas emocionais e de comportamento). As análises das relações entre as variáveis de interesse utilizaram: (a) as variáveis estáticas de grupo (comparou dois grupos de sujeitos diferenciados pela variável relacional); (b) as variáveis de atributo (diagnóstico dos problemas emocionais e de comportamento) para averiguar as diferenças na ocorrência de problemas, conforme os estressores, o estresse, o enfrentamento e o temperamento, apresentado pelos participantes. O enfrentamento e o temperamento foram testados como sendo a variável mediadora⁶ e moderadora⁷ das relações entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento.

2.1. Participantes

Participaram deste estudo 83 adolescentes, 56 meninas (67,47%) e 27 meninos (32,53%), com idade entre os 12 e os 15 anos ($M = 13,65$ anos), sendo que 32 (38,55%) cursavam o 8º Ano e 51 (61,45%) o 9º Ano do Ensino Fundamental [EF] (antiga 7ª e 8ª Série).

2.1.1. Critérios de inclusão e de exclusão na amostra

Um dos critérios de inclusão definido no projeto deste estudo foi referente à faixa etária dos participantes (de 14 a 15 anos), sendo que dois aspectos centrais determinaram a escolha dessa faixa etária. Em primeiro lugar, este critério foi definido com base no interesse em estudar os jovens no período da adolescência inicial

⁶ Variável mediadora: explica como, ou o mecanismo pelo qual, um dado efeito ocorre (Baron & Kenny, 1986).

⁷ Variável moderadora: afeta a direção e/ou a força da relação entre as variáveis (Baron & Kenny, 1986).

(conforme a classificação sugerida pela OPAS, que inclui meninas dos 12 aos 14 anos e meninos dos 13 aos 15 anos), por ser um momento em que ocorrem as mudanças mais relevantes do processo da transição da infância para a vida adulta. A OPAS aponta também que esses adolescentes têm uma série de necessidades, as quais devem ser atendidas pelos pais, professores e a comunidade como um todo, a fim de assegurar um período de transição saudável (Breinbauer & Maddaleno, 2008). O segundo aspecto correspondeu à indicação da faixa etária de dois instrumentos de avaliação utilizados na pesquisa, sendo que a ESA é indicada para os adolescentes dos 14 aos 18 anos e o EATQ-R para as crianças e os adolescentes dos 9 aos 15 anos.

Com base na Resolução de No. 7 de 2010, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (Brasil, 2010)⁸, que indica que o EF abrange a população dos 6 aos 14 anos, esperava-se encontrar, no segundo semestre do ano, em uma classe do 8º e do 9º Ano, adolescentes com uma idade igual ou maior que os 14 anos. Ao princípio, procurou-se convidar apenas os alunos do 9º Ano, para garantir o cumprimento do critério de inclusão referente à idade dos participantes.

Diante do reduzido número de alunos do 9º Ano que se disponibilizaram a participar, decidiu-se convidar também os alunos do 8º Ano para ampliar a amostra. Mesmo tendo consciência da possibilidade de alguns alunos terem uma idade inferior à desejada, optou-se por convidar todos os alunos das salas de aula do 8º Ano, não tendo sido estipulada a faixa etária no momento da realização do convite. Esta atitude facilitou o procedimento na sala de aula, pois se acreditava que convidar apenas os alunos com a idade desejada poderia ocasionar algumas dificuldades.

Após o convite realizado a esses alunos e a realização da primeira etapa de avaliação (em que foi aplicada a ficha de identificação, os CCEB-ABEP e o YSR), foi identificado um número significativo de alunos com 13 anos (28 participantes) e alguns com 12 anos (três participantes), que cursavam o 8º Ano e que se dispuseram

⁸ Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

a participar do estudo. Após a da identificação destes alunos, que só ocorreu depois do preenchimento da ficha de identificação (após a primeira etapa da avaliação), decidiu-se mantê-los no processo de avaliação para não interromper a sua participação na pesquisa, sendo que não proporcionaria nenhum prejuízo ao aluno com menos de 14 anos participar do estudo. Tendo em mãos essas fichas preenchidas pelos participantes com 12 e 13 anos, decidiu-se utilizá-los na análise dos resultados para aumentar o número de sujeitos da amostra, visto que o tipo de análise estatística proposta para o estudo necessitava de um número maior de participantes.

Seguindo os critérios de inclusão estabelecidos, foram selecionados para compor a amostra os alunos que:

- 1) estavam cientes do objetivo do estudo e concordaram espontaneamente em participar;
- 2) entregaram o Termo de Consentimento assinado pelos responsáveis;
- 3) estavam cursando o 8º ou 9º Ano do EF;
- 4) preencheram adequadamente os instrumentos de avaliação.

A partir da observação da dificuldade de alguns alunos para ler e compreender os itens dos questionários, excluiu-se da amostra os participantes que, apesar de terem preenchido os outros critérios, tiveram evidente dificuldade para interpretar o texto. Esta dificuldade foi observada por meio de: a quantidade de perguntas que o aluno fazia, para a pesquisadora e para os colegas, em relação ao questionário; o tipo de pergunta realizada, quando a dúvida era em relação ao que responder (exemplo: “*O que eu respondo aqui?*”) e não em relação aos itens do questionário (exemplo: “*Eu não compreendi esse item?*” ou “*Você pode me explicar o que significa isso?*”); o pedido de ajuda para responder com o auxílio da pesquisadora (item por item); e a necessidade de um tempo maior para terminar de responder os questionários.

2.1.2. Processo de composição da amostra e das subamostras

Para uma melhor compreensão da amostra e das subamostras de conveniência que compôs este estudo, é necessário descrever o processo da sua composição, o qual está vinculado ao processo da coleta de dados. O processo se iniciou com a entrega do Termo de Consentimento para 185 alunos de seis classes, três do 8º e três do 9º Ano (antiga 7ª e 8ª série) do EF e, destes, 85 entregaram o Termo preenchido e assinado.

Todos os alunos que entregaram o Termo de Consentimento foram chamados para participar de todas as etapas da avaliação (de 4 a 5 encontros foram necessários), porém nem todos participaram de todas as etapas. No entanto, mesmo quando o aluno não havia participado das etapas anteriores, provavelmente por ter faltado à escola naquele dia, ele era chamado para participar das etapas seguintes. Quando possível, pois dependia da disponibilidade do aluno e dos professores para dispensá-lo da aula, os questionários não preenchidos inicialmente eram aplicados em um outro momento. Em decorrência desta dinâmica no processo de coleta de dados, nem todos responderam a todos os instrumentos, o que implicou em um número de participantes diferente para cada instrumento aplicado, como é possível observar na Tabela 3.

A partir do número total de participantes (amostra inicial), uma primeira seleção foi realizada (Seleção 1). Nesta foram excluídos dois participantes de cada um dos instrumentos, por terem apresentado dificuldades na leitura e compreensão dos questionários (critério de exclusão). A partir desta primeira seleção, obteve-se o número de participantes que respondeu a cada instrumento, o que foi considerado para a descrição dos resultados de cada escala, e para a análise de consistência interna do APES, EATQ-R e da Escala Enfrentamento (Tabela 3).

Para a composição da subamostra utilizada na análise comparativa entre o grupo dos participantes com problemas (*faixa clínica*) e sem problemas (*faixa normal*) e na análise de regressão logística univariada, foi realizada uma segunda seleção (Seleção 2) em que foi excluído apenas um participante que não respondeu ao YRS

(critério de inclusão para a análise comparativa). Como este também não respondeu aos outros três instrumentos (APES, EATQ-R e Escala de Enfrentamento), o número de participantes desta subamostra sofreu alteração em relação à ESA, que reduziu a de 81 participantes para 80 na análise comparativa (Tabela 3).

Para a realização das análises de regressão logística multivariada, de equações estruturais e do efeito de mediação e moderação, uma terceira seleção da amostra foi necessária (Seleção 3). Nesta foram excluídos os participantes que não responderam a todos os questionários (YSR, ESA, APES, EATQ-R e Escala de Enfrentamento), restando uma subamostra com 66 participantes (Tabela 3).

Tabela 3. *Amostra para cada instrumento de avaliação da pesquisa*

Amostra	Análise	Instrumentos de Avaliação				
		YSR	APES	ESA	EATQ-R	EE
Inicial		85	75	83	81	75
Seleção 1	descritiva consistência interna	83	73	81	79	73
Seleção 2	comparação 2 grupos – YSR regressão logística univariada regressão logística multivariada	83	73	80	79	73
Seleção 3	equações estruturais efeito de mediação e moderação	66	66	66	66	66

Nota. EE = Escala de Enfrentamento.

Para a caracterização da amostra foram considerados os 83 participantes que responderam ao YSR (já excluído os dois com dificuldades na compreensão dos questionários).

2.1.3. Caracterização da amostra

A Tabela 4 mostra as características da amostra geral.

Tabela 4. *Características da amostra (N = 83)*

Características da amostra		f (%)
Gênero		
	Feminino	56 (67,47)
	Masculino	27 (32,53)
Idade		
	12 anos	3 (3,61)
	13 anos	28 (33,73)
	14 anos	47 (56,63)
	15 anos	5 (6,02)

Tabela 4 (cont.). *Características da amostra (N = 83)*

Características da amostra	f (%)
Escolaridade	
8º Ano EF (antiga 7ª Série)	32 (38,55)
9º Ano EF (antiga 8ª Série)	51 (61,45)
Religião	
Católico	37 (44,58)
Evangélico	23 (27,71)
Espírita	3 (3,61)
Agnóstico	3 (3,61)
Politeísta	1 (1,20)
Adventista	1 (1,20)
Não respondeu	15 (18,07)
Tem irmãos	
Sim	72 (86,75)
Não	11 (13,25)
Número de irmãos	
1	30 (36,14)
2	19 (22,89)
3	10 (12,05)
4	6 (7,23)
5	4 (4,82)
6	2 (2,41)
10	1 (1,20)
Trabalha	
Sim	9 (10,84)
Não	74 (89,16)
Com quem mora	
Mãe e pai	10 (12,05)
Mãe, pai e irmãos	49 (59,04)
Mãe e irmãos	4 (4,82)
Pai e irmãos	1 (1,20)
Mãe	12 (14,46)
Avós	3 (3,61)
Irmãos	2 (2,41)
Tios	2 (2,41)
Nível socioeconômico (CCEB-ABEP)	
Baixa	1 (1,20)
Média	25 (30,12)
Média alta	54 (65,06)
Alta	3 (3,61)
Estado civil da mãe	
Solteira	12 (14,46)
Casada	59 (71,08)
Divorciada	9 (10,85)
Não respondeu	3 (3,61)
Estado civil do pai	
Solteiro	7 (8,43)
Casado	64 (77,11)
Divorciado	6 (7,23)
Não respondeu	6 (7,23)
Mãe trabalha	
Sim	59 (71,08)
Não	11 (13,25)
Não respondeu	13 (15,67)

Tabela 4 (cont.). *Características da amostra (N = 83)*

Características da amostra	f (%)
Pai trabalha	
Sim	63 (75,90)
Não	-
Não respondeu	20 (24,10)
Escolaridade da mãe	
EF incompleto	4 (4,82)
EF completo	16 (19,28)
EM incompleto	9 (10,85)
EM completo	30 (36,14)
ES incompleto	2 (2,41)
ES completo	5 (6,02)
Não respondeu	17 (20,48)
Escolaridade do pai	
EF incompleto	12 (14,46)
EF completo	9 (10,84)
EM incompleto	7 (8,43)
EM completo	25 (30,12)
ES incompleto	-
ES completo	7 (8,43)
Não respondeu	23 (27,72)
Número de filhos da mãe	
1	16 (19,29)
2	35 (42,17)
3	17 (20,48)
4	5 (6,02)
5	7 (8,43)
6	2 (2,41)
Não respondeu	1 (1,20)
Número de filho do pai	
1	14 (16,87)
2	32 (38,56)
3	15 (18,07)
4	4 (4,82)
5	10 (12,05)
6	1 (1,20)
Não respondeu	7 (8,43)
Religião da mãe	
Católico	41 (49,40)
Evangélico	27 (32,53)
Testemunho de Jeová	1 (1,20)
Espírita	2 (2,41)
Agnóstico	3 (3,61)
Politeísta	1 (1,20)
Não respondeu	8 (9,65)
Religião do pai	
Católico	32 (38,56)
Evangélico	24 (28,92)
Testemunho de Jeová	2 (2,41)
Espírita	3 (3,61)
Agnóstico	2 (2,41)
Politeísta	1 (1,20)
Não respondeu	19 (22,89)

Em síntese, a amostra do estudo foi composta por 83 participantes, 56 meninas (67,47%) e 27 meninos (32,53%), com idade entre os 12 e os 15 anos ($M = 13,65$ anos), sendo que 32 (38,55%) cursavam o 8º Ano e 51 (61,45%) o 9º Ano do EF (antiga 7ª e 8ª Série).

A maioria dos participantes tinha irmãos (86,75%), morava com estes e com os pais (59,04%), não trabalhava (89,16%), se identificou como católico (44,58%) ou evangélico (27,71%), e tinha um nível socioeconômico médio alto⁹ (65,06%) ou médio (30,12%), segundo o *Critério de Classificação Econômica Brasil* [CCEA], da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2012).

Os dados de identificação das mães indicaram que a maioria era casada (71,08%), tinha dois filhos (42,17%), o Ensino Médio completo (36,14%) e trabalhava (71,08%). Quanto à religião das mães, a maioria foi considerada pelos seus filhos como sendo católica (49,40%) e evangélica (32,53%).

Em relação aos pais dos participantes, a maioria era casada (77,11%), tinha dois filhos (38,56%), o Ensino Médio completo (30,12%) e trabalhava (75,90%). Quanto à religião dos pais, a maioria foi considerada pelos seus filhos como sendo católico (38,56%) e evangélico (28,92%).

Apesar de ter sido perguntado aos participantes a profissão ou a ocupação dos seus pais, estes dados não foram informados em decorrência do elevado número de participantes que não responderam a esta questão, e devido à dificuldade observada em descrever a ocupação dos pais. A maioria dos participantes não sabia dizer qual era a profissão ou a ocupação dos pais.

Na avaliação realizada em 2013, pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP, 2013), a maioria dos alunos (da escola avaliada) do 9º Ano (o SARESP avalia 5º, 7º e 9º Ano do EF) apresentou um nível básico de proficiência em matemática (nível básico = 64,70% e nível adequado =

⁹ Médio alto inclui nível B1 e B2; médio inclui nível C1 e C2; alto inclui A1 e A2; e baixo inclui nível D e E da ABEP.

17,60%) e em língua portuguesa (nível básico = 53,90% e nível adequado = 32,40%). Nas outras disciplinas avaliadas, a maioria dos alunos do 9º Ano apresentou um nível adequado de proficiência em história (adequado = 61,40% e básico = 23,80%) e em geografia (adequado = 63,40 e básico = 19,80%). Conforme a classificação do SARESP, o nível básico de proficiência indica que os alunos têm um domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, e possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente. O nível adequado indica domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que está.

2.1.4. Local da coleta dos dados

Considerando as possibilidades de acesso à população de interesse, escolheu-se para a realização deste estudo o contexto escolar. A escolha do ano escolar que os adolescentes estariam cursando facilitou o acesso a uma amostra mais homogênea em relação à idade.

A coleta dos dados foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada na cidade de Americana, interior do Estado de São Paulo. A escola tem aproximadamente 1.500 alunos, sendo que destes, 104 cursavam o 8º Ano e 98 cursavam o 9º Ano. A autorização da Direção da escola para a realização da pesquisa está no APÊNDICE A.

A aplicação dos questionários foi realizada nas salas de aula disponibilizadas pela direção e pela coordenação da escola. Os horários para a realização das avaliações foram acordados com a coordenação e com os professores da escola. A coleta dos dados ocorreu durante o período da aula.

2.2. Material e instrumentos

Os materiais e os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados estão apresentados em tópicos, visando à melhor compreensão das suas particularidades.

Para a caracterização da amostra, foram utilizados:

1) *Ficha de identificação do participante* (APÊNDICE B): instrumento constituído por 24 perguntas abertas e fechadas, elaboradas para o presente estudo, com o objetivo de coletar dados gerais dos participantes: sexo, idade, escolaridade, número de irmãos, com quem mora, religião, idade e escolaridade dos pais.

Os dados do participante foram transformados em variáveis numéricas alocadas em planilhas, sendo discriminada a escala numérica correspondente a cada variável de interesse.

Critério de Classificação Econômica Brasil [CCEA], da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2012) (ANEXO A): para verificar o nível socioeconômico dos participantes, foram utilizadas as questões dos CCEA, que é um instrumento de segmentação econômica que utiliza o levantamento das características domiciliares para se estimar a capacidade de consumo das famílias urbanas brasileiras. Esse instrumento utiliza informações objetivas, precisas e de fácil acesso, como a presença e a quantidade de alguns itens domiciliares de conforto (televisão, geladeira, carro) e o grau de escolaridade do chefe da família. Cinco classes econômicas foram estabelecidas, sendo as três primeiras subdivididas, para possibilitar uma distribuição mais consistente com a realidade brasileira (A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E). A versão do CCEA que foi utilizada para o cálculo do nível socioeconômico dos participantes do presente estudo foi disponibilizada para uso em 2012, tendo sido elaborada com base no levantamento socioeconômico do IBOPE no ano de 2010.

Para facilitar a análise dos resultados, os oito níveis econômicos (A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E) indicados pela ABEP foram agrupados em quatro classes: *baixa* (incluindo D e E), *média* (incluindo C1 e C2), *média-alta* (incluindo B1 e B2) e *alta* (incluindo A1 e A2). Os resultados foram analisados como variáveis categóricas-ordinais (*baixa*, *média*, *média-alta* e *alta*).

Para coletar os dados sobre os problemas emocionais e de comportamento, foi aplicado um inventário:

1) *Inventário de Autoavaliação para Adolescentes* (*Youth Self-Report – YSR*, Achenbach, & Rescorla, 2010; Rocha et al., 2010; validado por Rocha, 2012) – instrumento comercializado.

O YSR pertence ao Sistema Achenbach de Avaliação Empiricamente Baseada (*Achenbach System of Empirically Based Assessment – ASEBA*), que oferece uma ampla coleção de inventários de avaliação aplicáveis para as diversas faixas etárias. O ASEBA é o sistema de avaliação empiricamente baseada mais usado e pesquisado, com mais de 6500 publicações, que relatam pesquisas em mais de 80 culturas, havendo traduções dos inventários em mais de 85 idiomas (Achenbach, & Rescorla,

2010; Rocha et al., 2010). O YSR é um inventário de autoavaliação para adolescentes dos 11 aos 18 anos, que tem como objetivo fornecer descrições padronizadas das competências e dos problemas emocionais e de comportamento. As informações solicitadas são baseadas nos últimos seis meses e, para a população brasileira, o tempo médio para responder ao questionário é de 30 minutos (Rocha et al., 2010). O inventário pode ser dividido em duas partes, sendo a primeira destinada à avaliação das competências e a segunda à avaliação dos problemas emocionais e de comportamento (ANEXO B). Para o presente estudo, foram utilizados os resultados obtidos com a segunda parte do YSR, a qual inclui uma lista com 105 itens referentes à avaliação dos problemas emocionais e de comportamento (exemplos: “Não termino as coisas que começo”, “Preocupo-me muito”, “Desobedeço aos meus pais”), e outros 14 com comportamentos socialmente desejáveis (exemplos: “Sou bastante honesto(a)”, “Gosto de ser justo com os outros”, “Tento ajudar os outros sempre que posso”), que compõem a escala Aspectos Positivos. Para cada um dos itens, o adolescente fornece a resposta seguindo uma graduação de (0) “não é verdadeira”, (1) “um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeira”, a (2) “muito verdadeira ou frequentemente verdadeira” (ANEXO B).

A avaliação dos itens dos problemas emocionais e de comportamento fornece um perfil do adolescente em oito escalas-síndromes: 1) Ansiedade/Depressão, 2) Retraimento/Depressão, 3) Queixas Somáticas, 4) Problemas de Sociabilidade, 5) Problemas de Atenção, 6) Problemas com o Pensamento, 7) Violação de Regras, 8) Comportamento Agressivo. Os itens também podem ser apresentados em perfis de escalas, orientados pelo DSM (ANEXO B).

Outra forma de avaliação dos resultados se refere ao agrupamento dos itens em três índices gerais (ou somas de escalas): Escala de Internalização, Escala de Externalização e Escala Total de Problemas Emocionais e de Comportamento. A Escala de Internalização corresponde à soma da pontuação dos problemas incluídos nas três primeiras síndromes (Ansiedade/Depressão, Retraimento/Depressão e Queixas Somáticas), a Escala de Externalização corresponde à soma dos problemas incluídos nas duas últimas síndromes (Violação de Regras e Comportamento Agressivo), e a Escala Total corresponde à soma de todos os itens dos problemas emocionais e de comportamento.

Os resultados, em cada uma das escalas, podem ser apresentados conforme a classificação adotada pela YSR: faixa *clínica* (o adolescente relata um número suficiente de problemas para que haja preocupação clínica), faixa *limítrofe* (o adolescente relata um número de problemas que sugere a necessidade de uma avaliação mais detalhada), e faixa *normal* (não atinge um número suficiente de problemas para que haja a necessidade de alguma atenção específica). O ponto de corte para a classificação como “clínica” é o valor *T* igual e acima de 60.

O YSR tem sido amplamente utilizado nas pesquisas nacionais (Caputo & Bordin, 2007; Curto, Paula, Nascimento, Murray, & Bordin, 2011; Petresco, Gutt, Krelling, Lotufo Neto, Rohde, & Moreno, 2009; Predebon & Wagner, 2005; Sapienza, Aznar-Farias, & Silveiras, 2009; Sarmento, Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silveiras, 2003; Schoen-Ferreira, Medeiros, & Cintra, 2010; Schoen & Vitalle, 2012; Silva, Aznar-Farias, Silveiras, & Arantes, 2008; Valverde, Vitalle, Sampaio, & Schoen, 2012). O estudo de validação da versão brasileira do YSR, realizado por Rocha (2012), indicou que havia adequação do modelo fatorial do instrumento (RMSEA = 0,032), bons índices de consistência interna e capacidade discriminante das escalas e dos itens dos problemas emocionais e de comportamento, confirmando, assim, a validade e a fidedignidade do YSR para a população brasileira, além de indicar quais as normas adequadas para o uso do instrumento no país (Bordin et al., 2013).

Para a correção dos resultados, foi utilizado um programa¹⁰ desenvolvido por Achenbach e a sua equipe (*Assessment Data Manager* - ADM; Rocha et al., 2010). A pontuação de cada um dos itens dos problemas emocionais e de comportamento, que compõem as escalas (Escalas-Síndromes, Escala Internalizante, Escala Externalizante e Escala Total), é somada para obter o valor bruto, o qual indica quantos problemas o adolescente reportou para aquelas escalas. Conforme as notas de corte estabelecidas, os valores das escalas que se encontram acima das linhas tracejadas (visíveis no gráfico disponibilizado pela correção computadorizada realizada no programa ADM – ANEXO C) indicam que o adolescente está na faixa *clínica*. Os que se encontram entre as linhas tracejadas indicam um nível limítrofe de problemas (faixa *limítrofe*). Os abaixo indicam que o adolescente está dentro da faixa *normal*. Segundo a orientação dos autores do YSR (Achenbach & Rescorla, 2001), quando o objetivo é claramente separar os que estão na faixa *normal* daqueles que merecem atenção profissional para uso nas pesquisas, os adolescentes que se encontram na faixa *limítrofe* serão agrupados aos da faixa *clínica*, procedimento adotado no presente estudo. Para facilitar a compreensão dos resultados, a faixa *clínica* (*clínica* + *limítrofe*) foi denominada de G1 (CP) - “grupo com problema”, e a *normal* como G2 (SP) - “grupo sem problema”.

Os resultados obtidos foram analisados como variáveis categórica-ordinais (faixa *clínica* e faixa *normal*), para cada uma das escalas.

Para coletar os dados sobre os estressores e o estresse, foram aplicadas duas escalas:

3) Escala de Eventos Percebidos para Adolescentes (*Adolescent Perceived Events Scale* – APES) disponível em <http://vkc.mc.vanderbilt.edu/stressandcoping/apes/> (APÊNDICE C) – autorização de

¹⁰Curso: Treinamento para a aplicação e a avaliação dos inventários do Sistema Achenbach de Avaliação Empiricamente Baseada (ASEBA), realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 07- dez.- 2012.

uso solicitada anteriormente, mas a resposta foi dada para outra pesquisadora do grupo (Mascella, 2014).

A APES foi uma escala originalmente elaborada por Compas, Davis, Forsythe e Wagner (1987), que continha três versões separadas para as diferentes fases da adolescência: inicial (alunos do Ensino Fundamental), média (alunos do Ensino Médio) e tardia (começando o Ensino Superior). Esta primeira versão foi utilizada em estudos internacionais (Compas, Howell, Ledoux, Phares, & Williams, 1989; Compas, Howell, Phares, Williams, & Giunta, 1989; Wagner & Compas, 1990; Wagner, Compas, Howell, 1988), no entanto, atualmente, recomenda-se o uso da forma abreviada da APES, que é indicada para os adolescentes dos 10 aos 18 anos (Grant & Compas, 1995).

A escala procura identificar, por meio do autorrelato do adolescente, eventos que comumente afetam o seu cotidiano. A forma abreviada consiste de 90 eventos, que vão desde os mais relevantes da (“morte de um familiar” ou “hospitalização de algum dos pais”) até aos cotidianos (“tarefas domésticas” ou “ir mal na prova”), que caracterizam os diversos domínios de funcionamento. Para cada item da escala, o adolescente indica se vivenciou (ou não) o evento nos últimos seis meses e, para os itens que foram vivenciados, ele indica o nível de agradabilidade (desejabilidade) desse evento, utilizando uma escala de 9 pontos, variando de (- 4) “extremamente ruim”; (0) “nem bom nem ruim”; a (+ 4) “extremamente bom”.

Foi utilizado, no presente estudo, a forma abreviadas da APES (Grant & Compas, 1995), embora na época, o acesso a esta versão tenha sido por meio do site (<http://vkc.mc.vanderbilt.edu/stressandcoping/apes/>). A versão disponibilizada no site não continha o item 69 (“Mudanças no seu uso de álcool ou drogas”), a numeração dos itens foi do número 68 direto para o 70. Por este motivo, a versão utilizada tem 89 itens. Porém, mesmo com um item a menos, a Escala apresentou uma alta consistência interna.

No presente estudo, para a identificação dos eventos ocorridos com maior frequência, foram somados os itens assinalados, que geraram uma variável numérica referente à quantidade de vezes que cada evento (positivos e negativos) foi vivenciado nos últimos seis meses. Para a identificação do nível de agradabilidade de cada evento assinalado, foi somado o número de vezes que cada evento foi percebido como “ruim” (incluindo as alternativas *extremamente ruim*, *muito ruim*, *um pouco ruim* e *levemente ruim*). O número de eventos percebido como ruim, por cada participante, foi utilizado como variável numérica referente ao número de estressores ao qual o mesmo esteve exposto nos últimos seus meses.

A APES, nas suas diferentes formas, tem sido amplamente utilizada nas pesquisas internacionais (Bartholomew, Stults-Kolehmainen, Elrod, & Todd, 2008; Bergevin, Gupta, Derevensky, & Kaufman, 2006; Carpenter, Laney, & Mezulis, 2011; Charbonneau, Mezulis, & Hyde, 2009; Cole, Nolen-Hoeksema, Girgus, & Paul, 2006; Mezulis, Funasaki, Charbonneau, & Hyde, 2009; Ryzin, Carlson, & Sroufe, 2011;

Wadsworth, Raviv, Compas, & Connor-Smith, 2005), porém, na literatura nacional não foram localizados estudos que tenham utilizado esta escala.

O que motivou a escolha desta escala, além do fato de ser muito citada e utilizada nas pesquisas internacionais, foi porque a sua estrutura permite identificar e quantificar os eventos (negativos e positivos) vivenciados nos últimos seis meses, a intensidade da percepção dos eventos (de *extremamente ruim* a *extremamente bom*) e os eventos cotidianos e relevantes/vitais (mais significativos). Estes aspectos facilitaram a identificação e a compreensão dos estressores característicos da adolescência. A partir da análise dos resultados, foi possível selecionar temas que provocam impacto emocional (funcionando como estressores), os quais foram utilizados no processo da avaliação do enfrentamento.

Para o presente estudo, foram considerados como “estressores” os eventos percebidos como ruins pelos adolescentes. A identificação dos estressores teve três objetivos: 1) identificar os eventos considerados ruins (estressores) pelos adolescentes e verificar a sua ocorrência; 2) utilizar os resultados obtidos para selecionar os temas para a elaboração de três situações utilizadas no processo da avaliação do enfrentamento; 3) obter uma medida, referente ao número de estressores, para ser utilizada nas análises comparativas.

Validação linguística da APES - Para o uso nesta pesquisa, a APES foi inicialmente traduzida e, em seguida, a tradução foi revista pela pesquisadora e pela orientadora. Na continuidade, com o objetivo de verificar o nível de compreensão dos adolescentes em relação aos itens e ao processo de preenchimento do instrumento, a APES foi aplicada em um grupo de 34 adolescentes (alunos do 8º Ano do EF). Esta aplicação foi realizada antes do início da coleta dos dados. A descrição detalhada do processo de validação está no APÊNDICE D.

Após a aplicação da APES, na amostra avaliada ($n = 73$), foi realizada a análise de consistência interna (coeficiente alfa de Cronbach) do instrumento. Nesta

análise decidiu-se não incluir os 34 inventários preenchidos para a verificação da adequação linguística, devido, inicialmente, às alterações que foram realizadas no inventário e, também, à falta de segurança em relação a veracidade das respostas, uma vez que o objetivo da primeira aplicação foi verificar o nível de compreensão da escala pelos participantes.

A análise identificou uma alta consistência interna, com valores acima de 0,80, tanto para a ocorrência (0,87) quanto para o nível de desejabilidade (0,86). A descrição da análise de consistência interna da APES está no APÊNDICE E;

4) *Escala de Stress para Adolescentes* (ESA) (Tricoli & Lipp, 2005) – instrumento comercializado.

A ESA foi elaborada e validada para a população brasileira por Tricoli (2002), e padronizada e publicada por Tricoli e Lipp (2005). É um instrumento de avaliação psicológica, aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2005 <http://www2.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>), que tem como objetivo avaliar o estresse emocional nos adolescentes na faixa etária dos 14 aos 18 anos, de ambos os gêneros. Também permite identificar a fase do estresse em que o adolescente se encontra (*Alerta, Resistência, Quase Exaustão e Exaustão*), e o predomínio de sintomas que apresenta (psicológicos, cognitivos, fisiológicos e interpessoais). O instrumento é composto por 44 itens relacionados às reações psicológicas (“Sinto-me impaciente com tudo”), cognitivas (“Não consigo me concentrar”), fisiológicas (“Sinto dores no peito”) e interpessoais (“Fico grande parte do tempo isolado”) do estresse. A resposta do item é feita por uma escala com cinco pontos do tipo *likert*, que é registrada com números ordinais conforme a frequência com que os sintomas ocorrem, variando de (1) “não sente” a (5) “sente sempre”, e o período em que os adolescentes experimentam as reações apontadas pelos itens, variando de (1) “não ocorreu” a (5) “tem ocorrido nos últimos seis meses”. A Escala passou por um estudo de validação, padronização e normatização, para a população brasileira. A análise de precisão foi realizada pelo método de Consistência Interna, considerando o Coeficiente Alpha de Cronbach, tendo a validade sido obtida pelo método de Validade de Constructo por meio da Análise Fatorial dos itens, Exploratória e Confirmatória.

O resultado é obtido pelo cálculo da média dos itens avaliados. É possível obter dois resultados, um utilizando os itens referentes à frequência com que os sintomas ocorrem e o outro utilizando os itens referentes ao período com que os sintomas vêm sendo sentidos. Os adolescentes podem ter diagnósticos de estresse significativo quando o resultado (da frequência ou do período) estiver acima da nota de corte. Para o sexo feminino, se o resultado para frequência for > 3,11 ou para período for > 3,36, o

a adolescente será classificada como “com estresse”. Para o sexo masculino, se o resultado para frequência for $> 2,64$ ou para período for $> 2,86$, o adolescente será classificado como “com estresse”.

Para a identificação do predomínio dos sintomas, é necessário calcular os resultados dos quatro domínios (psicológico, cognitivo, fisiológico e interpessoal), e verificar os respectivos pontos de corte. O resultado é obtido por meio do cálculo da média de cada um dos domínios, utilizando as respostas referentes à frequência dos sintomas. As notas de corte são diferenciadas quanto ao sexo. Os adolescentes que apresentarem um resultado acima da nota de corte serão considerados com o predomínio dos sintomas do domínio em análise. Caso haja mais de um tipo de sintoma que esteja acima da nota de corte, considera-se o com maior valor. Em caso de empate, o adolescente pode ser considerado como tendo “múltiplos” sintomas.

Para a identificação das fases do estresse, é necessário calcular o resultado das respectivas (*alerta, resistência, quase exaustão e exaustão*), e verificar os respectivos pontos de corte. O resultado é obtido por meio do cálculo da média de cada uma das fases do estresse, utilizando as respostas referentes ao período em que os sintomas ocorrem. As notas de corte são diferenciadas quanto ao gênero. Quem apresentar resultados acima da nota de corte referente à fase é classificado como pertencente a essa fase. Caso o adolescente apresente um resultado acima da nota de corte em mais de uma fase, considera-se a fase com o maior valor. No caso de empate, o adolescente pode ser considerado como tendo “múltiplas” fases, mas também pode ser considerada a fase mais grave. Se não for identificada nenhuma fase (sem um resultado maior que a nota de corte), defini-se como “estresse com fase indefinida”.

No presente estudo, os resultados de diagnóstico do estresse foram analisados como variáveis categórica-ordinais (com estresse e sem estresse) e como variáveis numérica-discretas, utilizando o resultado obtido para a frequência e o período. Os resultados referentes ao predomínio dos sintomas (psicológicos, fisiológicos, cognitivos e interpessoais), e os referentes às fases do estresse (*alerta, resistência, quase exaustão e exaustão*), foram analisados como variáveis categórica-nominais.

A ESA tem sido utilizada nas pesquisas nacionais (Araújo et al., 2012; Ferreira, Silva, Andrade, Soares, & Mesquita, 2012; Frade, 2004; Guerra, 2008; Justo & Lipp, 2010; Lima, 2012; Machado, Veiga, & Alves, 2011), tendo a sua escolha sido motivada pelo fato de ser a única escala que avalia o estresse dos adolescentes, com validação para a população brasileira e com a aprovação do Conselho Federal de Psicologia (2005).

Embora a ESA seja validada e padronizada para os adolescentes dos 14 aos 18 anos, no presente estudo foi aplicada em adolescentes com 12 e 13 anos, conforme esclarecido no tópico referente aos critérios de inclusão e exclusão. Antes da aplicação da ESA, questionou-se a possibilidade de utilizar outro instrumento (como a Escala de Stress Infantil – ESI, Lipp & Lucarelli, 1998) para a avaliação do estresse nesses adolescentes de 12 e 13 anos, porém algumas dificuldades foram identificadas no processo da tomada de decisão. A primeira se referiu à dificuldade na análise dos dados, utilizando dois instrumentos diferentes para avaliar o estresse. A outra se referiu às características da ESI que, apesar de ser indicada para as crianças dos 6 aos 13 anos, apresenta sintomas de estresse muito característicos de crianças e não de adolescentes, além de uma forma de preenchimento demasiado lúdica para adolescentes de 12 e 13 anos. Por estes motivos, decidiu-se por manter o uso da ESA na amostra total. Esta decisão também foi motivada pela identificação de outras pesquisas que utilizaram a ESA em jovens com menos de 14 anos (Frade, 2004; Ferreira et al., 2012; Guerra, 2008; Justo & Lipp, 2010). Para comparar os grupos G1 e G2, utilizou-se a pontuação e a média dos sintomas de estresse (variável numérica/contínua), e não as variáveis categóricas (com e sem estresse e fases do estresse), pois possibilita a utilização da escala sem o viés dos resultados categóricos baseados em dados de adolescentes dos 14 aos 18 anos (a amostra do presente estudo tem de 12 a 15 anos).

Para coletar os dados sobre o temperamento, foi aplicado o Questionário de Temperamento Adolescente – Revisado – Forma Completa [EATQ-R] (*Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised – Long Form*; Ellis, & Rothbart, 1999, traduzido por Linhares, Gracioli, Klein, & Nogueira, 2011) (APÊNDICE F) – disponibilizado com a autorização dos autores:

O EATQ-R (Ellis & Rothbart, 2001) é uma versão revisada e atualizada do EATQ (Capaldi & Rothbart, 1992), tendo sido elaborado com base na teórica psicobiológica de Rothbart (1981) sobre o temperamento. É uma escala auto referida que avalia o

temperamento dos adolescentes dos 9 aos 15 anos, com base nas características da reatividade e na autorregulação. Na revisão e na atualização do EATQ-R, realizada por Ellis e Rothbart (2001), duas escalas comportamentais foram incluídas (uma referente à agressividade e outra ao humor depressivo) para examinar as relações entre o temperamento e as características relevantes para a socialização. Esta versão do questionário avalia as seguintes dimensões do temperamento: o controle da ativação, o nível da atividade, a afiliação, a atenção, o medo, a frustração, a alta intensidade do prazer (*surgency*), o controle inibitório, a sensibilidade perceptiva, a sensibilidade ao prazer, a timidez, os sintomas de agressão e o humor depressivo, descritas no ANEXO D. O questionário é composto por 103 itens (afirmações como, por exemplo: “Eu sinto vergonha de conhecer novas pessoas”; “Meus amigos parecem se divertir mais do que eu”; “É fácil eu guardar um segredo”) que investiga o quanto cada afirmação é verdadeira para o adolescente (“*Quanto verdadeira é cada afirmação para você?*”). As opções de respostas utilizam uma escala de cinco pontos do tipo *likert* (1 = *quase sempre falsa*; 2 = *usualmente falsa*; 3 = *às vezes acontece/às vezes falsa*; 4 = *usualmente acontece com você*; 5 = *quase sempre é verdade*). Há itens inversamente formulados que são invertidos, antes da realização do cálculo, para a análise dos dados.

Os resultados podem ser obtidos por meio do cálculo da média dos pontos atribuídos aos itens que compõe cada uma das escalas. Como existem evidências indicando que as escalas do EATQ-R podem ser aglomeradas em certos fatores de temperamento (Ellis & Rothbart, 2001; Ellis, 2002; Muris, Meesters, & Blijlevens, 2007; Muris & Meesters, 2009), estes fatores também foram considerados na análise dos dados: (a) as escalas controle da ativação, atenção e controle inibitório, compõem o fator Controle com Esforço (*Effortful Control*); (b) as de afiliação, sensibilidade perceptiva e sensibilidade ao prazer, constituem o fator Afiliação (*Affiliativeness*); (c) as de alta intensidade de prazer, medo (baixo nível) e timidez (baixo nível), compõem o fator Extroversão (*Surgency*); (d) as de frustração, humor depressivo e agressão, constituem o fator Afeto Negativo (*Negative Affect*) (Ellis & Rothbart, 2001; Ellis, 2002).

Para a análise dos fatores, foram consideradas as médias das escalas que compõem cada fator. Tanto os resultados referentes às escalas separadamente, quanto aos fatores, foram analisados como variáveis numérica-discretas, utilizando-se o resultado obtido em cada escala e em cada fator.

A escolha deste instrumento foi motivada pelo fato do EATQ-R ser um questionário amplamente utilizado nos estudos internacionais (Bouma, Ormel, Verhulst, & Oldehinkel, 2008; Creemers, Dijkstra, Vollebergh, Ormel, Verhulst, & HuizinK, 2010; Ellis et al., 2004; Lagacé-Séguin & Gionet, 2009; Muris et al., 2007; Oldehinkel, Veenstra, Ormel, Winter, & Verhulst, 2006; Robins, Donnellan, Widaman, &

Conger, 2010; Shen & Zhang, 2012; Visser, Huizing, Hoekstra, Graaf, & Hoekstra-Weebers, 2007; Whittle et al., 2008;), e por se basear em um referencial teórico com uma perspectiva desenvolvimentista do temperamento. Conforme a revisão sistemática da literatura, realizada por Klein e Linhares (2010), a abordagem psicobiológica do temperamento de Rothbart (1981) e os questionários elaborados com base neste referencial, foram os mais adotados nos estudos publicados no período de 2001 a 2006.

Validação linguística do EAQT-R - Como o EATQ-R só foi traduzido para o português por Linhares et al. (2011), no presente estudo, antes do início da aplicação, esta tradução foi revisada pela pesquisadora e pela orientadora. Em seguida, com o objetivo de verificar o nível de compreensão dos adolescentes em relação aos itens e às orientações de preenchimento, o questionário foi aplicado a um grupo de 45 adolescentes (alunos do 8º Ano do EF). O procedimento utilizado nesta primeira aplicação seguiu os padrões utilizados na APES.

Com base na revisão inicial da tradução, pequenos ajustes de redação foram realizados no questionário:

Foi alterada, na primeira página, a palavra “Direção” para “Orientação”, a alternativa de resposta “às vezes acontece, às vezes falsa de você” para “às vezes acontece, às vezes é falsa para você” e “quase sempre é verdade” para “quase sempre acontece com você”. Nesse momento da revisão, cogitou-se também alterar a palavra “esmagar” do item 33 (“quando eu participo de competição em jogos ou esportes, eu realmente tento esmagar com meus adversários”) para “acabar”, mas decidiu-se verificar antes a existência de alguma dificuldade com essa expressão.

Após esta primeira aplicação do EATQ-R, observaram-se algumas dificuldades na compreensão das palavras “usualmente” (utilizada nas alternativas de respostas) e “afixar” (“eu posso afixar meus planos e objetivos” - item 89), e da frase “patinar rápido em um lugar íngreme parece assustador para mim” (item 14). Para minimizar estas dificuldades identificadas, a palavra “afixar” foi alterada para “sustentar” e “usualmente” não foi alterada no texto, mas durante a aplicação foi utilizada como sinônimo de “frequentemente”. Já o item 14 não foi alterado, mas procurou-se durante a aplicação explicar melhor a frase, e o item 33 também não sofreu alteração porque não surgiram as dificuldades de compreensão previstas. A maioria dos adolescentes (89%) considerou ser fácil preencher o questionário.

Após a aplicação do EATQ-R nos 79 participantes da amostra, foi realizada a análise de consistência interna do questionário, utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. A análise identificou uma alta consistência interna para o total dos itens (0,82) e para os fatores afiliação (0,81) e afeto negativo (0,83). O fator controle com esforço teve um bom nível de consistência interna (0,77), e o fator extroversão não atingiu um nível aceitável de consistência interna (0,55). Após a análise dos itens identificados com menor consistência, decidiu-se realizar a retirada apenas do item número oito (“eu não gostaria de viver em uma cidade muito grande, mesmo que fosse seguro”), que compõe o fator extroversão. Com a sua retirada, o coeficiente alfa de Cronbach do fator de extroversão subiu de 0,55 para 0,58, aproximando-se de um nível mais satisfatório. A descrição detalhada da análise de consistência interna do EATQ-R está disponível no APÊNDICE G;

Para coletar os dados sobre o enfrentamento, foi aplicada a Escala de Enfrentamento (APÊNDICE H) descrita a seguir:

Com o objetivo de examinar alguns dos princípios (ou constructos) da MTC, Lees (2007) elaborou o *Coping Response Booklet* [CRB], a partir da *Motivational Theory of Coping Scale-12* [MTC-12] (Skinner & Wellborn, 1994; Skinner et al., 2003), que foi adaptado para o presente estudo com o título de Escala de Enfrentamento.

A Escala de Enfrentamento apresenta 21 itens para verificar seis medidas:

- 1) reação emocional (três itens, um para cada sentimento: tristeza, medo e raiva, por exemplo, “*Quanto triste você se sentiria?*”);
- 2) avaliação de ameaça (três itens, um para cada ameaça: à competência, ao relacionamento e à autonomia, por exemplo, “*Quanto capaz você se sentiria?*”);
- 3) avaliação de desafio (um item, “*Quanto interessado você se sentiria?*”);
- 4) orientação (um item, “*Quanto você deseja sair da situação ou fugir?*”);
- 5) características de identificação (um item, “*Quanto você é capaz de imaginar que você é a pessoa da situação?*”) e
- 6) o uso das 12 famílias de enfrentamento (12 itens, um para cada família de enfrentamento, por exemplo, “*Quanto você trabalharia para resolver o problema?*”, corresponde à família de enfrentamento de *Resolução de Problemas*).

A escala MTC-12 apresenta uma estrutura hierárquica, com a descrição dos distintos níveis de enfrentamento. Na base da estrutura, estão as instâncias de *comportamento de enfrentamento*, que correspondem às respostas da pessoa (aquilo que ela faz ou pensa) ao lidar com os estressores. Acima delas, estão as *estratégias de*

enfrentamento (EE), que correspondem a uma categorização dos *comportamentos de enfrentamento*, agrupados (ou organizados) com base no seu significado ou valor funcional. No nível mais alto, estão as *famílias de enfrentamento* que são classificações das EE, também agrupadas conforme o seu significado ou a sua função. Como as perguntas que compõem a Escala de Enfrentamento foram elaboradas com base nas 12 categorias de alta ordem (MTC-12), neste estudo, o enfrentamento foi avaliado por meio das *famílias de enfrentamento*.

Como opções de respostas para as 21 questões, foi utilizado uma escala de cinco pontos do tipo *likert* (1 = *nem um pouco*; 2 = *um pouco*; 3 = *mais ou menos*; 4 = *muito*; 5 = *totalmente*). As questões do questionário são referentes a uma situação que foi mostrada aos adolescentes antes da sua aplicação. Zimmer-Gembeck et al. (2009) descreveram, na sua pesquisa¹¹, o processo utilizado para a identificação de cenas (vinhetas de filmes) com função de estressor (interpessoais e não interpessoais), ou seja, cenas capazes de gerar uma resposta emocional e de representar uma ameaça à necessidade psicológica de Competência, Relacionamento e Autonomia de crianças e adolescentes dos 8 aos 12 anos.

Os resultados obtidos com a aplicação da Escala de Enfrentamento permitiram verificar:

- a) o quanto da reação emocional (de medo, tristeza e raiva) a situação provocou no participante;
- b) o quanto cada situação foi avaliada como sendo uma ameaça (à competência, ao relacionamento e à autonomia);
- c) o quanto cada situação foi avaliada como sendo um desafio;
- d) o quanto cada participante desejou sair ou escapar de cada uma das situações;
- e) o quanto o participante foi capaz de se imaginar como sendo a pessoa da situação;
- f) o quanto cada uma das 12 famílias de temperamento foi utilizada pelos participantes em cada uma das situações. Estes resultados permitiram a realização de uma análise com base na MTC.

As análises comparativas entre os grupos de participantes com e sem problemas para cada uma das escalas do YSR – Escala Internalizante, Escala Externalizante e Escala Total - em relação ao enfrentamento, foram realizadas inicialmente com cada família de enfrentamento separadamente e, depois, com as três medidas de enfrentamento (enfrentamento adaptativo, enfrentamento não adaptativo e enfrentamento total). A MTC aponta a possibilidade de combinar seis famílias na forma de subescala de enfrentamento de desafios (*challenge coping*) - *autoconfiança*, *busca de suporte*,

¹¹ As autoras chegaram a oito cenas, cada uma com 30 seg de duração, que retratavam uma menina ou um menino, próximos das idades dos participantes, como figura central. As cenas foram: uma menina assistindo aos seus pais em uma discussão; um menino tendo uma discussão verbal com o pai; um menino que está sendo verbal e fisicamente intimidado na escola; um menino vendo o seu amigo arrumar as malas para se mudar para outra cidade; um menino que não foi escolhido por nenhuma das equipes para participar de um jogo (atividade); uma menina cometendo um erro que causa a derrota da sua equipe; uma menina que se senta para fazer um exame na sala de aula; e uma menina recebendo uma injeção em um hospital.

resolução de problemas, busca de informações, acomodação e negociação, denominada para o presente estudo de “Enfrentamento Adaptativo” [EA]; e seis famílias na forma de subescala de enfrentamento de ameaça (*coping threat*) - *delegação, isolamento, desamparo, fuga, submissão e oposição*, denominada “Enfrentamento Não Adaptativo” [ENA]. As medidas do EA e do ENA correspondem à soma da pontuação dada para cada uma das seis questões, referente as famílias de enfrentamento, que compõem cada uma das subescalas, nas três situações avaliadas. A terceira medida correspondeu a pontuação total das famílias de enfrentamento (Enfrentamento Total – ET), ou seja, à soma do valor dado para as 12 questões referente às famílias de enfrentamento, nas três situações avaliadas. Esta medida indicou a variabilidade ou o repertório de famílias de enfrentamento utilizadas. Para verificar se havia alterações no padrão das respostas de enfrentamento, segundo a quantidade dos estressores, foi feita uma análise comparativa, utilizando dois grupos em relação ao número de estressores, segundo o ponto de corte: mediana 18 (um grupo com < 18 estressores; outro grupo com ≥ 18). Para cada um destes grupos, foi realizada a análise comparativa entre o G1 (CP) e o G2 (SP) para os três índices gerais do YSR, em relação às 12 famílias e às três medidas de enfrentamento (EA, ENA e ET).

Os resultados foram analisados como variáveis numérica-discretas, utilizando a soma dos valores atribuídos a cada item.

O uso da Escala de Enfrentamento foi motivado por corresponder a uma adaptação do CRB que foi elaborado com base na Teoria Motivacional do *Coping* [MTC] (Skinner et al., 2003; Skinner & Wellborn, 1994), referencial teórico adotado no presente estudo para a identificação, descrição e análise do processo de enfrentamento dos participantes dentro de uma perspectiva desenvolvimentista. Não foi localizado outro instrumento que tenha como base o mesmo referencial. O CRB foi utilizado em alguns estudos internacionais (Lees, 2007; Zimmer-Gembeck et al., 2011; 2009) e nacionais (Gonzaga, 2014; Mascella, 2014; Victório, 2014), porém, o sistema de *famílias de enfrentamento* tem sido utilizado em diversos estudos internacionais (Beers, 2012; Kramer & Drapeu, 2009; Lees, 2007; Robb, 2003; Ruus et al., 2007; Skinner & Edge, 2002; Skinner et al., 2003; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009; Snyder, 2011; Veisson et al., 2005; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008, 2011; Zimmer-Gembeck et al., 2009; Zimmer-Gembeck et al., 2011; Zimmer-Gembeck et al., 2012) e em alguns nacionais (Carnier, 2010; Caprini, 2014; Cravinho, 2014; Foch, 2015;

Garioli, 2011; Gonzaga, 2014; Guimarães, 2015; Hostert, 2010; Martins, 2014; Moraes & Enumo, 2008; Mascella, 2014; Motta & Enumo, 2010; Oliveira, 2013; Ramos, 2012; Silva, 2013; Silveira, 2014; Vicente, 2013; Victório, 2014).

A MTC (Skinner & Wellborn, 1994) sustenta que as experiências são estressantes na medida em que são avaliadas como uma ameaça às necessidades psicológicas de competência, de relacionamento e de autonomia, e apresenta 12 *famílias de enfrentamento* (Skinner & Wellborn, 1994; Skinner et al., 2003) descritas no ANEXO E. Esta pesquisa utilizou três situações que foram especialmente elaboradas para este estudo, a partir dos resultados obtidos com a aplicação do APES, tendo como base o estudo de Zimmer-Gembeck et al. (2009).

A escala foi respondida três vezes pelo participante, sendo cada resposta referente a uma situação específica, duas referentes ao relacionamento com os seus pares (S1 e S3) e outra com os seus pais (S2):

Situação 1 [S1] - Na semana passada, você contou um segredo para o seu amigo. Disse-lhe que nunca havia contado aquilo para mais ninguém e resolveu contar para ele porque gostaria de ter a opinião de um amigo de confiança sobre o problema. Você pediu para o seu amigo manter segredo absoluto e ele prometeu isso a você. Ontem, você observou esse seu amigo conversando com outros colegas da escola durante o intervalo e, hoje, um desses colegas veio lhe dizer que ele e todos os outros alunos da escola já estavam sabendo do seu segredo;

Situação 2 [S2] - Há 15 dias, você foi convidado para participar de uma festa em uma chácara. Você quer muito ir a esta festa porque todos os seus amigos estarão lá, além de ser uma ocasião muito especial. Você pediu para os seus pais deixarem você ir, mas eles não gostaram da ideia por ser em uma chácara. Nos últimos dias, você tem insistido muito com os seus pais para ir à festa. Então, eles disseram que deixariam você ir se você estudasse mais em casa e, por isso, você começou a estudar um pouco mais nestes últimos dias. Hoje é o dia da festa, você está certo que os seus pais deixarão você ir. Você vai falar com eles um pouco antes do horário da festa e eles dizem que você não poderá ir;

Situação 3 [S3] - Você nunca curtiu brincadeiras que envolviam agressões físicas ou verbais em relação aos seus colegas. Sempre privou por um relacionamento tranquilo, sem humilhação, gozações ou agressões. Recentemente, você mudou de escola e tem se relacionado com uma nova turma de colegas. Nos últimos dias, você tem observado alguns comportamentos dos seus colegas que não lhe agradam, pois eles pegam

pesado nas brincadeiras e nas agressões a outras pessoas da escola. Agora, eles parecem ter percebido que você não gosta destas brincadeiras e o pressionam a agir da mesma forma que eles e, muitas vezes, criam situações para o empurrar para a briga. Você sabe que o que eles fazem com aos outros poderão fazer a você também.

As três situações foram apresentadas em forma de texto, lido para o participante antes da aplicação da escala, seguindo as orientações descritas no APÊNDICE I.

Após a aplicação da Escala de Enfrentamento na amostra do presente estudo (n = 73), foi realizada a análise de consistência interna, utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. Obteve-se um bom nível de consistência interna (0,72) apenas na subescala de Enfrentamento Adaptativo [EA] (com um total de 18 itens, incluindo seis itens de cada situação), e um nível de consistência interna satisfatório (0,65) na subescala de Enfrentamento Não Adaptativo [ENA]. Nas análises comparativas, foram utilizadas estas duas medidas. A descrição detalhada da análise de consistência interna da escala está disponível no APÊNDICE J.

Para uma melhor compreensão dos termos utilizados na descrição e na análise dos resultados, a palavra *coping* do inglês – “lidar com” – é referida no presente estudo de modo intercambiável como “enfrentamento”, “processo de enfrentamento”. As estratégias de enfrentamento [EE] são utilizadas para denominar as categorias de enfrentamento que podem incluir vários comportamentos relacionados, e os comportamentos de enfrentamento (instâncias de enfrentamento) são utilizados para descrever o que as pessoas fazem ou falam quando lidam com a situação.

2.3. Procedimento

Em abril de 2013, foi realizado o primeiro contato com a Secretaria da escola e, naquele momento, foi solicitado um encontro com a diretora para verificar a possibilidade da realização deste estudo nessa instituição. No encontro com a Diretora foi explicado o objetivo e o procedimento do estudo, tendo também sido entregue uma carta de apresentação do projeto (APÊNDICE K). Nesta, foi descrito de

forma breve o objetivo, a justificativa, os instrumentos de avaliação a serem utilizados, os procedimentos, os riscos e os benefícios aos participantes e, por fim, foi solicitada a realização da pesquisa na referida escola. À carta também foi anexada a Carta de Apresentação e Aprovação junto à Instituição (APÊNDICE A), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o participante (APÊNDICE L) e para os seus pais (APÊNDICE M), e a Ficha de Identificação dos Participantes (APÊNDICE B). No mês de maio, a diretora entrou em contato com a pesquisadora e comunicou a esta a sua aprovação.

Após a aprovação verbal da Diretora, foi-lhe comunicado o processo de obtenção da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), necessário para o início da realização do estudo. Como a submissão do projeto ao Comitê seria realizado somente após o Exame de Qualificação do presente estudo, agendado para o mês de agosto, foi solicitado à diretora a autorização para que a pesquisadora frequentasse a escola antes do início da coleta de dados (maio, junho, agosto e setembro), para se apresentar aos professores e aos funcionários, facilitando assim o seu processo de integração. A Diretora autorizou isto, e também sugeriu que a pesquisadora participasse da reunião de pais, no início de agosto, para se apresentar e comunicar aos pais que os alunos seriam convidados a participar voluntariamente de uma pesquisa. A pesquisadora participou da reunião, porém poucos pais de alunos do 8º e 9º Ano estiveram presentes. Ela também frequentou a escola duas vezes por semana, por aproximadamente quatro horas diárias, durante os meses que antecederam o início da aplicação dos instrumentos de avaliação.

Após a avaliação e a aprovação do projeto de pesquisa pela Banca Examinadora do Exame de Qualificação de Doutorado, realizado no dia seis de agosto de 2013, foi entregue à direção da escola a Carta de Apresentação e Aprovação junto à Instituição para ser assinada pela diretora. Tendo em mãos os documentos necessários, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP no dia 26 de

agosto de 2013, e o parecer, indicando a sua aprovação (número do parecer: 401.629), foi entregue no dia 20 de setembro.

Após o dia 20 de setembro de 2013, deu-se início ao processo da coleta de dados, tendo a pesquisadora passado a estar na escola três dias por semana, durante 5 horas. O primeiro contato da pesquisadora com os alunos de 8º e 9º Ano do EF foi feito na sala de aula. Com a permissão do professor presente na sala, a pesquisadora se apresentava e convidava os alunos a participarem da pesquisa. Ela dava-lhes informações sobre o processo de participação, enfatizando as questões éticas do Termo de Consentimento: a participação voluntária, a possibilidade de interromper a participação a qualquer momento, o sigilo sobre as informações, os riscos e os benefícios. Aos alunos interessados, eram entregues duas vias do Termo de Consentimento, versão para os pais, e outras duas vias, versão para o participante. Foi esclarecida a necessidade das duas vias do Termo, uma para pais e outra para o participante, serem entregues devidamente assinadas, sendo que as outras duas vias permaneceriam com o participante. Nos dias seguintes, a pesquisadora passava nas salas para recolher os documentos assinados.

A entrega dos Termos assinados durou um tempo maior do que o esperado, pois, apesar do interesse em participar, muitos alunos se esqueciam de pedir aos pais para os assinarem, ou não se lembravam de levar os Termos assinados para a escola ou, ainda, perdiam as folhas. Muitos erros também foram cometidos em relação ao seu preenchimento, entre outros, pais que assinaram o Termo do participante ou que assinaram no local errado. A pesquisadora recolhia os Termos, verificava as assinaturas e, caso houvesse alguma irregularidade, os entregava novamente aos alunos e solicitava a respectiva alteração. Embora constasse no Termo o telefone da pesquisadora, apenas uma mãe ligou pedindo informações antes de assinar o documento. Somente participaram da pesquisa os alunos que entregaram os Termos devidamente assinados por eles e pelos seus responsáveis.

Todos os alunos que entregaram os Termos assinados foram chamados para responder aos questionários. Teoricamente, o processo da coleta dos dados ocorreria em quatro encontros de aproximadamente uma hora – no primeiro encontro seriam aplicados a Ficha de Identificação, os CCEB-ABEP e o YSR; no segundo a APES e a ESA; no terceiro o EATQ-R; no quarto a Escala de Enfrentamento. Alguns alunos precisaram de mais um encontro de aplicação, por terem demorado mais tempo para responder aos questionários.

Os questionários foram aplicados em pequenos grupos (no máximo 15 adolescentes), nas salas de aula e durante o período desta. O período de integração da pesquisadora com os coordenadores, os professores e os funcionários foi fundamental para o sucesso da coleta dos dados. A pesquisadora perguntava aos professores qual era o melhor momento para retirar os alunos da sala de aula, para que não houvesse comprometimento em relação ao conteúdo que estava sendo ministrado. Aos poucos, os professores permitiam a retirada de pequenos grupos de alunos da sala. Os professores e os funcionários também comunicavam os dias em que algum professor faltaria, permitindo que a pesquisadora utilizasse o tempo dessa aula para a coleta dos dados. Esse processo não foi realizado por meio de agendamento, ele ocorreu conforme a disponibilidade dos alunos, oferecida pelos professores e pelos coordenadores.

Durante o processo da coleta dos dados e a correção dos questionários, a pesquisadora teve a ajuda de uma psicóloga¹², a qual fora treinada pela pesquisadora antes do início da aplicação dos instrumentos de avaliação. Ela participou dos momentos da aplicação, auxiliando a pesquisadora no esclarecimento das dúvidas em relação ao preenchimento dos instrumentos, e verificando os questionários preenchidos, visto que os participantes pulavam muitos itens, deixando-os sem respostas.

¹² Mônica Maria Marques Suzigan (CRP 06/111604), a quem se agradece a colaboração.

Antes do término das aulas, foi oferecida aos participantes uma devolutiva dos resultados, juntamente com orientações sobre problemas emocionais e de comportamento na adolescência. Inicialmente, procurou-se dar retorno aos alunos que apresentaram problemas emocionais e de comportamento (faixa *clínica*), conforme indicado pelo YSR. Os pais destes alunos foram orientados, tendo sido feitas cartas de encaminhamento para atendimento psicológico. No momento da devolutiva foi entregue, aos participantes e aos pais, um folheto com informações e orientações referentes aos problemas emocionais e de comportamento, ao estresse e à forma de enfrentá-los, especialmente elaborado para o presente estudo (APÊNDICE N). Embora a devolutiva tivesse sido oferecida para todos os participantes e para os pais dos que apresentaram uma maior vulnerabilidade, alguns não a receberam por não estarem mais indo à escola, devido à proximidade do período de férias. A pesquisadora entrou em contato por telefone com muitos alunos e com os seus pais, convidando-os para irem à escola receber a devolutiva e, assim, conseguiu aumentar o número de devolutivas realizadas. Ao todo, foram realizadas 45 devolutivas para os participantes e 12 devolutivas para os pais. Em termos de retorno para a escola, foi realizada uma palestra para os professores, quando, além de apresentar os resultados parciais da pesquisa, foram abordados os temas relacionados ao estudo pertinentes para o contexto escolar.

No início de 2014, os dados coletados começaram a ser organizados e tabulados em planilhas. De fevereiro a agosto deste ano, a pesquisadora realizou o Estágio de Doutorado no Exterior, do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PSDE), na Universidade de Lisboa, em Portugal, sob a orientação da Profa. Dra. Luísa Barros, tendo sido neste período, concluída a tabulação dos dados e iniciadas as análises estatísticas. Inicialmente, procurou-se realizar a análise de consistência interna dos instrumentos não validados, como a APES ($n = 73$), o EATQ-R ($n = 79$) e a Escala de Enfrentamento ($n = 73$).

Em seguida, foram solicitadas as análises descritivas dos resultados obtidos com a aplicação de cada instrumento de avaliação. Na sequência, foram feitas as análises comparativas, as de regressão, as de equações estruturais e as de efeito de mediação e de moderação. As análises estatísticas foram concluídas no mês de outubro de 2014.

2.4. Análise dos dados

Para descrever o perfil da amostra para as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas (sexo, idade, escolaridade, nível socioeconômico e itens das escalas), com os valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e as estatísticas descritivas das variáveis numéricas (idade e resultados das escalas), com os valores de média, o desvio padrão, a mediana e os valores mínimo e máximo.

Para a realização das análises estatísticas, descritas a seguir, foi utilizado o *software* Statistical Analysis System [SAS] para Windows, versão 9.2.

2.4.1. Análises comparativas entre o grupo dos participantes com e sem problemas emocionais e de comportamento

Para comparar as variáveis categóricas (sexo e faixa etária) entre os dois grupos (com problema = G1 e sem problemas = G2), para a Escala Internalizante, a Escala Externizante e a Escala Total de Problemas Emocionais e do Comportamento do YSR, foi utilizado o teste qui-quadrado de Pearson ou o teste exato de Fisher (para valores esperados menores do que 5). Para comparar as variáveis numéricas ou contínuas entre os dois grupos, para cada uma das escalas, foi utilizado o teste de Mann-Whitney, devido à ausência da distribuição normal das variáveis.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p < 0,05$).

2.4.2. Análises de regressão logística

Para estudar os fatores associados (idade, sexo, estressores, estresse, enfrentamento e temperamento) à presença dos problemas emocionais e de comportamento nos participantes, foi utilizada a análise de regressão logística univariada e multivariada, com critérios *Stepwise* de seleção das variáveis (Hosmer & Lemeshow, 1989; Tabachnick & Fidell, 2001).

A análise univariada foi feita, inicialmente, para verificar a relação de cada uma das variáveis independentes (idade, sexo, estressores, estresse, enfrentamento e temperamento) com a variável dependente (presença dos problemas emocionais e de comportamento, internalizantes e externalizantes), isoladamente.

Em seguida, usando o critério *Stepwise* de seleção das variáveis, a análise multivariada foi combinando as variáveis independentes até identificar qual ou quais se associavam conjuntamente com a variável dependente (presença de problemas).

O valor da razão (OR) permitiu verificar se a variável era um fator de proteção (<1,0 – diminui o risco) ou um fator de risco (>1,0 – aumenta o risco).

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p < 0,05$).

2.4.3. Análises de equações estruturais

Para estudar a relação entre as variáveis de interesse (gênero, idade, estressores, estresse, enfrentamento e temperamento) e a presença dos problemas emocionais e de comportamento, problemas internalizantes e externalizantes nos participantes, segundo o modelo teórico proposto, foi utilizada a análise de equações estruturais, via o exame dos caminhos (*Path Analysis*) para as variáveis manifestas (*structural equation modeling for manifest variables*) e estimativa por máxima verossimilhança (Anderson & Gerbing, 1988). O modelo usado foi composto de parâmetros fixos (coeficientes de caminhos iguais a zero) e livres a serem estimados (coeficientes de caminhos diferentes de zero), sendo calculadas as estatísticas para

testar a adequação (ou bondade) do ajuste (*goodness of fit*) do modelo teórico proposto para os dados coletados. As estatísticas utilizadas foram:

- a) teste *qui-quadrado para bondade de ajuste* (verifica se a matriz de covariâncias estimadas é igual à matriz de covariâncias da amostra); deve apresentar um nível de significância maior do que 0,05;
- b) para as amostras grandes, o teste anterior normalmente é significativo, recomendando-se, então, o uso da *razão Qui-Quadrado* (χ^2/GL); este valor deve ser menor do que 2,0 para indicar um bom ajuste;
- c) GFI (*Goodness of Fit Index*): valor de aceitação maior ou igual a 0,85;
- d) AGFI (*GFI Adjusted for Degrees of Freedom*): valor de aceitação maior ou igual a 0,80;
- e) SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*): valor de aceitação menor ou igual a 0,10;
- f) RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*): valor de aceitação menor ou igual a 0,08;
- g) CFI (*Bentler's Comparative Fit Index*): valor de aceitação maior ou igual a 0,90;
- h) NNFI (*Bentler & Bonett's Non-normed Index*): valor de aceitação maior ou igual a 0,90.

Para analisar a qualidade do ajuste dos dados aos caminhos propostos, também foram feitos testes de significância para os coeficientes dos caminhos (*path coefficients*), de forma que valores absolutos de $t > 1,96$ indicassem que o caminho tinha um coeficiente significativamente diferente de zero. Para sugerir modificações nos caminhos propostos, por meio da exclusão de alguns destes entre determinadas variáveis, foi utilizado o teste de Wald, o qual verifica o quanto a retirada do caminho implica no aumento da estatística qui-quadrado do modelo. Se esta mudança não for significativa, então a retirada do caminho pode ser feita sem afetar os resultados finais.

Também foi feito o teste dos multiplicadores de Lagrange, o qual define a necessidade da criação de um caminho não considerado no modelo inicial, mostrando o quanto há de redução significativa na estatística qui-quadrado, após a inclusão desse caminho no modelo proposto (ou melhora da qualidade do ajuste) (Anderson & Gerbing, 1988; Hatcher, 1994).

2.4.4. Análises do efeito de mediação entre as variáveis

Para contemplar o objetivo geral do presente estudo, foram feitas as análises de equações estruturais para estudar o efeito de mediação das variáveis – enfrentamento (adaptativo, não adaptativo e total) e temperamento (*controle com esforço, afiliação, extroversão e afeto negativo*) - na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento, para uma amostra com 66 participantes.

Uma variável pode ser considerada *mediadora* (com efeito de mediação) no momento em que influencia a relação entre a variável independente (*VI*) e a dependente (*VD*), de modo que a sua inserção na equação estrutural neutraliza, ou reduz, a força do impacto da *VI* sobre a *VD* (Baron & Kenny, 1986; Vieira, 2009). A cadeia causal básica envolvida na mediação está diagramada na Figura 7, conforme o modelo de Baron e Kenny (1986). Este modelo assume um sistema de três variáveis, de tal forma que há dois caminhos causais que alimentam a *VD*: a) o impacto direto da *VI* (caminho *c*); b) o impacto do mediador (caminho *b*). Há também um caminho da *VI* para o mediador (caminho *a*).

Uma variável funciona como um mediador quando atende a quatro condições:

- 1) a *VI* afeta significativamente a variável mediadora (caminho *a*);
- 2) a variável mediadora afeta significativamente a *VD* (caminho *b*);
- 3) a *VI* afeta significativamente a *VD* na ausência da variável mediadora (caminho *c*);

4) o efeito da VI sobre a VD é enfraquecido, ou anulado, no momento em que a variável mediadora é adicionada. Mesmo que a quarta condição seja obtida, é necessário que as outras condições também sejam atingidas, para que exista o efeito de mediação.

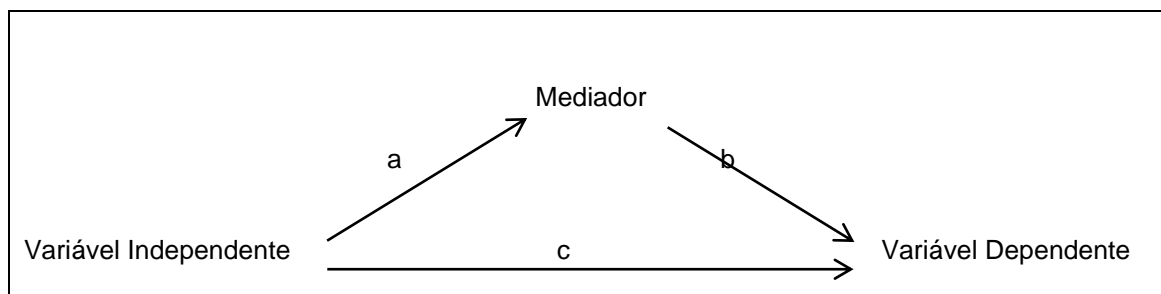


Figura 7. Modelo Mediacional.

O presente estudo considerou as três medidas de enfrentamento (*adaptativo*, *não adaptativo* e *total*) e os quatro fatores de temperamento (*controle com esforço*, *afiliação*, *extroversão* e *afeto negativo*) como as variáveis mediadoras das duas relações entre VI e VD: a) o número dos estressores (VI) e os problemas emocionais e de comportamento (VD); b) a frequência dos sintomas do estresse (VI) e os problemas emocionais e de comportamento (VD). As análises foram realizadas com as três escalas que compõem o YRS (Internalizante, Externalizante e Total), para uma amostra com 66 participantes.

Foram avaliadas três condições de mediação: a) a análise dos caminhos passo a passo; b) a diferença entre os coeficientes; c) o produto dos coeficientes. O objetivo foi, na presença da mediadora, identificar uma redução (ver beta) do impacto da VI sobre a VD.

2.4.5. Análises do efeito de moderação entre as variáveis

Para contemplar o objetivo geral do estudo, também foram feitas as análises de regressão linear para estudar o efeito de moderação das variáveis – enfrentamento (*adaptativo*, *não adaptativo* e *total*) e temperamento (*controle com esforço*, *afiliação*,

extroversão e afeto negativo) - na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento, para uma amostra com 66 participantes.

De acordo com Baron e Kenny (1986), um moderador pode ser uma variável qualitativa ou quantitativa que afeta a direção e/ou a força da relação entre uma VI (ou preditora) e uma VD (ou desfecho). Nos modelos que utilizam as variáveis moderadoras, o objetivo é verificar se uma relação entre VI e VD é, por exemplo, reduzida, trazida a zero (sendo, $p = NS$) ou, até mesmo, se inverte o sinal da relação +/-, dada a utilização de uma terceira variável moderadora (Vieira, 2009).

As propriedades essenciais de uma variável moderadora estão na Figura 8.

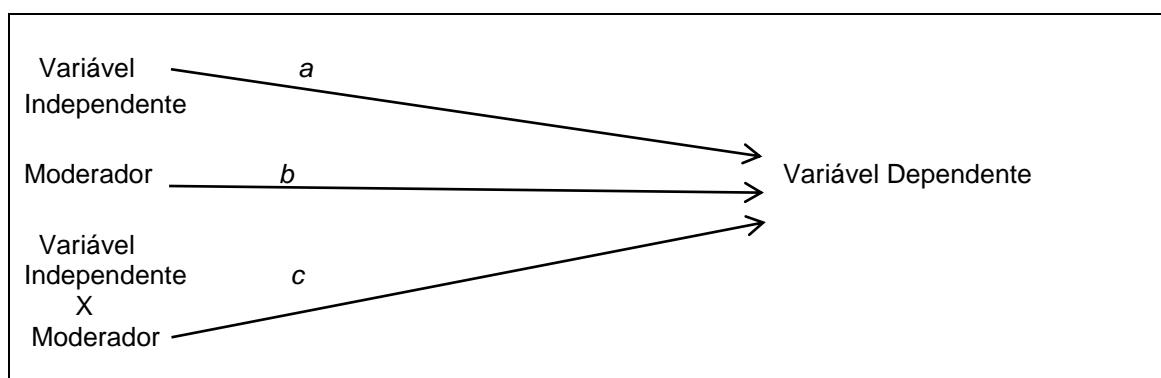


Figura 8. Modelo Moderador.

O modelo esquematizado na Figura 8 tem três caminhos causais que alimentam a VD: a) o impacto da VI (percurso a); b) o impacto da variável moderadora (percurso b); c) o impacto do produto ou da interação destes dois (VI X Moderadora) (percurso c). A hipótese do efeito de moderação é sustentada se a interação (percurso c) for significativa. Mesmo existindo efeitos significativos para VI e para a variável moderadora (percursos a e b), estes não são diretamente relevantes conceitualmente para testar a hipótese do efeito de moderação.

O presente estudo considerou as três medidas de enfrentamento (*adaptativo, não adaptativo e total*) e os quatro fatores de temperamento (*controle com esforço, afiliação, extroversão e afeto negativo*) como variáveis moderadoras de duas relações entre VI e VD: a) número de estressores (VI) e os problemas emocionais e de comportamento (VD); b) frequência dos sintomas de estresse (VI) e os problemas

emocionais e de comportamento (VD). As análises foram realizadas com as três escalas que compõem o YRS (Internalizante, Externalizante e Total).

O procedimento e instrumentos da pesquisa estão resumidos na Tabela 5.

Tabela 5. *Procedimentos e instrumentos da pesquisa*

Etapas	Mês/Ano	Preliminar	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Etapa final	
	<i>Ago./12-Jul/13</i>	<i>Ago./13</i>	<i>Set./13</i>	<i>Out./13</i>	<i>Out./13</i>	<i>Nov./13</i>	<i>Nov./13</i>	<i>Dez./13</i>	<i>Jan.-Dez./14</i>
Objetivos	Elaboração do projeto; Elaboração e adaptação dos instrumentos Contato com a instituição	Qualificação; Autorização da Instituição; Submissão do projeto ao CEP.	Validação linguística APES; Validação linguística EATQ-R	Avaliação dos problemas emocionais e de Comportamento – YSR	Avaliação dos estressores e estresse	Avaliação do temperamento	Avaliação do enfrentamento	Devolutivas	Tabulação dos dados; Análises estatísticas; Revisão da literatura; Escrita final
Participantes	--	---	APES: 34 EATQ: 45	85	83	81	75	45 alunos 12 pais	---
Local	---	---	Escola APES	Escola	Escola APES	Escola EATQ-R	Escola Escala de Enfrentamento	Escola Folheto	---
Instrumento	Carta de Apresentação do Projeto; Carta de Apresentação e Aprovação junto à Instituição	---	EATQ-R	Ficha de Identificação; CCEB-ABEP; YSR	ESA				---
Aplicação	---	---	Grupo de 10 a 15	Grupo de 10 a 15	Grupo de 10 a 15	Grupo de 10 a 15	Grupo de 10 a 15	Individual	---
Equipe	Pesquisadora Orientadora	Pesquisadora Orientadora	Pesquisadora Orientadora	Pesquisadora Psicóloga Orientadora	Pesquisadora Psicóloga Orientadora	Pesquisadora Psicóloga Orientadora	Pesquisadora Psicóloga Orientadora	Pesquisadora Orientadora	Pesquisadora Orientadora

2.5. Questões éticas

Os procedimentos realizados durante o presente estudo respeitaram a legislação sobre a pesquisa com seres humanos (Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde). Este foi executado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da PUC-Campinas (ANEXO F), tendo a coleta dos dados ocorrido após a autorização dos responsáveis, com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (versão do participante e versão dos pais/responsáveis) assinados.

Não houve riscos físicos nem psicológicos para os participantes, uma vez que o presente estudo correspondeu a uma pesquisa de investigação (exploratório), sem intervenções psicológicas. Os casos identificados com problemas emocionais e de comportamento foram comunicados aos pais, tendo sido feito o encaminhamento para os serviços de saúde que oferecem atendimentos psicológicos.

Ao final do processo de avaliação, foram oferecidas devolutivas aos participantes, acompanhadas de uma orientação referente aos problemas emocionais e de comportamento, ao estresse e as estratégias de enfrentamento, junto com um folheto educativo (APENDICE N). À escola, foi oferecida e realizada uma palestra referente aos temas abordados no estudo.

3. RESULTADOS

Os resultados do presente estudo foram apresentados em nove seções. Nas cinco primeiras foram descritos o perfil da amostra, com análises descritivas para as variáveis avaliadas (problemas emocionais e de comportamento, estressores, estresse, enfrentamento e temperamento), seguidas pelas análises comparativas entre os participantes – com (G1-CP) e sem (G2-SP) problemas emocionais e de comportamento - para verificar a existência de diferenças no resultado de cada variável de interesse (gênero, idade, estressores, estresse, enfrentamento e temperamento) em relação aos dois grupos. Posteriormente, nas quatro últimas seções, foram apresentadas as análises mais consistentes em termos de identificação e de força das relações entre as variáveis (análise de regressão logística, análise de equações estruturais e análise do efeito de mediação e de moderação), para contemplar os objetivos propostos.

A análise de regressão logística permitiu indicar as variáveis associadas à ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento [PC] nos participantes; o exame de equações estruturais estudou a relação das variáveis de interesse com a presença dos PC, conforme o modelo teórico proposto; e as análises do efeito de mediação e de moderação permitiram identificar e descrever a função do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores/estresse e os PC nos participantes.

A primeira seção mostra os resultados obtidos com a aplicação do YSR, o qual indicou a presença dos PC, permitindo a divisão da amostra em dois grupos – um com e outro sem problemas. A ocorrência dos PC corresponde à variável de desfecho (dependente) do estudo, que esteve presente em todas as outras seções dos Resultados. Por este motivo decidiu-se iniciar este tópico com estas informações, facilitando assim a compreensão das análises comparativas realizadas na sequência.

3.1. Problemas emocionais e de comportamento

A amostra total estudada (83 participantes), com base na média do Escore *T* (valor total) do *Young Self Report* [YSR], que permite a comparação entre as escalas, apresentou mais problemas *internalizantes* ($M = 59,98$), em aproximadamente metade da amostra (49,40%). Em ordem decrescente, este resultado correspondeu a mais problemas de Ansiedade/Depressão ($M = 59,94$) e de Queixas Somáticas ($M = 58,41$), além de Problemas com o Pensamento ($M = 57,14$), Problemas de Sociabilidade ($M = 56,12$) e Comportamento Agressivo ($M = 56,05$), sendo que todas estas subescalas tiveram médias muito próximas (média variando de 54,11 a 59,94) (Tabela 6).

Tabela 6. Resultados da aplicação do *Young Self Report* nos participantes ($N = 83$)

YSR (11-18 anos)	Escore <i>T</i>	Clínica (G1-CP) ^(a)
	Média (DP)	<i>n</i> (%)
<i>Índices Gerais</i>		
Total	55,90 ($\pm 10,75$)	26 (31,33)
Problemas Internalizantes	59,98 ($\pm 9,55$)	41 (49,40)
Problemas Externalizantes	51,71 ($\pm 9,99$)	19 (22,89)
<i>Escalas-síndromes</i>		
Ansiedade/Depressão	59,94 ($\pm 8,99$)	23 (27,71)
Queixas Somáticas	58,41 ($\pm 8,12$)	21 (25,30)
Retraimento/Depressão	55,04 ($\pm 5,69$)	8 (9,64)
Problemas com o Pensamento	57,14 ($\pm 8,77$)	15 (18,07)
Problemas de Sociabilidade	56,12 ($\pm 7,74$)	10 (12,05)
Problemas de Atenção	54,35 ($\pm 7,05$)	9 (10,84)
Comportamento Agressivo	56,05 ($\pm 8,57$)	12 (14,46)
Violação de Regras	54,11 ($\pm 5,49$)	6 (7,23)

Nota. Escore *T*: escore padronizado (da pontuação total do participante) que tem o mesmo significado para as escalas-síndromes e para os índices gerais; ^(a) Ponto de corte para as escalas-síndromes é 65 e para os índices gerais é 60.

Os adolescentes do G1 (CP) tiveram, em ordem decrescente, problemas de Ansiedade/Depressão ($n = 23$; 27,71%), Queixas Somáticas ($n = 21$; 25,30%) e Problemas com o Pensamento ($n = 15$; 18,07%), seguindo a tendência geral da amostra (Tabela 6).

Para comparar ambos os grupos em relação as variáveis de interesse (gênero, idade, estressores, estresse, enfrentamento e temperamento), foram utilizadas como medidas, os resultados dos três índices gerais do YSR: Escala Total de Problemas Emocionais e de Comportamento, Escala de Internalização e Escala de Externalização. Para cada variável descrita nas próximas seções, foi avaliado o seu impacto na ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento [PC], e dos problemas internalizantes [PI] e externalizantes [PE].

3.1.1. Diferenças de gênero e de idade nos participantes com problemas emocionais e de comportamento

As participantes femininas e os participantes mais velhos (14-15 anos) tiveram mais PC, especialmente do tipo internalizante (Tabela 7). No entanto, segundo o teste Qui-Quadrado de Pearson, as diferenças não foram significativas.

Tabela 7. *Frequência dos participantes com problemas emocionais e de comportamento, por gênero e por idade (N = 83)*

Variáveis	YSR		
	PC n (%)	PI n (%)	PE n (%)
<i>Gênero</i>			
Feminino	16 (61,54) ^(a)	26 (63,41) ^(b)	14 (73,68) ^(c)
Masculino	10 (38,46)	15 (36,59)	5 (26,32)
<i>Idade</i>			
12-13 anos	12 (46,15) ^(d)	15 (36,59) ^(e)	8 (42,11) ^(f)
14-15 anos	14 (53,85)	26 (63,41)	11 (57,89)
<i>Total</i>	26 (100)	41 (100)	19 (100)

Nota. YSR = *Young Self Report*; PC = problemas emocionais e de comportamento, PI = problemas internalizantes, PE = problemas externalizantes.

Valores obtidos pelo Teste Qui-Quadrado não foram significativos: ^(a) $p = 0,436$; ^(b) $p = 0,436$; ^(c) $p = 0,510$; ^(d) $p = 0,623$; ^(e) $p = 0,887$; ^(f) $p = 0,626$.

Após a identificação dos PC na amostra, procurou-se analisar as suas relações com os estressores percebidos pelos participantes.

3.2. Estressores e a sua relação com os problemas emocionais e de comportamento

Para a identificação dos estressores, foi adaptada e aplicada a APES, a qual avaliou a ocorrência do evento nos últimos seis meses e o nível de agradabilidade (desejabilidade) deste, com nove alternativas de resposta (*extremamente ruim* a *extremamente bom*). Este instrumento foi respondido por 73 participantes. No presente estudo, foram considerados como estressores os eventos percebidos como ruins pelos participantes, com valores de frequência absoluta (*n*) e percentual (%).

3.2.1. Descrição dos estressores percebidos pelos participantes

Na Tabela 8, são mostrados somente os eventos com um percentual de ocorrência acima dos 50%, de acordo com a *Adolescent Perceived Events Scale* [APES] (a descrição de todos os itens está no APÊNDICE O). A coluna “Ocorrência” indica o número de vezes que os eventos foram assinalados, como tendo ocorrido nos últimos seis meses.

Tabela 8. *Eventos indicados como mais frequentes pelos participantes de acordo com a Adolescent Perceived Events Scale (APES) (n = 73)*

Classificação (Item na escala)	Eventos da APES com escolha \geq 50%	Ocorrência f (%)
1 (12)	Ir para a escola.	72 (98,63)
2 (1)	Hobbies ou atividades como assistir à TV, ler, tocar um instrumento, etc.	71 (97,26)
3 (68)	Passar tempo em casa.	66 (90,41)
4 (2)	Fazer atividades ou passar um tempo com as pessoas da família.	65 (89,04)
5 (17)	Conversar ou dividir os sentimentos com os amigos.	65 (89,04)
6 (62)	Conversar no telefone.	63 (86,30)
7 (27)	Conhecer novas pessoas.	62 (84,93)
8 (46)	Passar tempo sozinho.	61 (83,56)
9 (72)	Fazer tarefas domésticas.	61 (83,56)
10 (7)	Ajudar as outras pessoas.	60 (82,19)
11 (8)	Brigar ou ter problemas com um amigo.	60 (82,19)
12 (45)	Obrigações em casa (atividades que você tem que fazer em casa).	60 (82,19)
13 (64)	Estudar ou fazer a lição de casa.	58 (79,45)
14 (32)	Ter boas aulas e bons professores.	56 (76,71)
15 (82)	Sair-se bem em uma prova ou em um trabalho escolar.	55 (75,34)
16 (34)	Compreender as aulas ou o dever de casa.	54 (73,97)
17 (42)	Ir a festas, bailes, shows, etc.	54 (73,97)
18 (25)	Preocupações emocionais (depressivo, inseguro, oscilações no humor).	53 (72,60)
19 (37)	Mudança no relacionamento com amigos (estão afastados, unidos, etc.).	52 (71,23)
20 (16)	Ir mal em uma prova ou em um trabalho escolar.	51 (69,86)
21 (41)	Visitar os parentes.	51 (69,86)
22 (70)	Sentimentos negativos ou preocupações com a própria aparência.	51 (69,86)
23 (83)	Passar tempo (relaxando ou saindo) com os amigos.	51 (69,86)
24 (63)	Discussões ou longas conversas com os seus pais.	48 (65,75)
25 (14)	Apaixonar-se ou começar um relacionamento com um(a) namorado(a).	47 (64,38)
26 (66)	Problemas ou discussões com os pais, os irmãos ou os familiares.	47 (64,38)
27 (4)	Namorar ou fazer outras atividades com pessoas do outro sexo.	46 (63,01)
28 (9)	Restrições em casa (ter que chegar em casa em um horário específico).	46 (63,01)
29 (26)	Ir à igreja.	46 (63,01)
30 (31)	Ter boas notas e bons boletins na escola.	46 (63,01)
31 (38)	Pressões ou expectativas dos pais.	46 (63,01)
32 (79)	Voltar para a escola depois das férias ou feriado prolongado.	46 (63,01)
33 (87)	Não ter um namorado ou namorada.	46 (63,01)
34 (54)	Mudança no número de amigos (fazer novos amigos ou perder amigos).	45 (61,64)
35 (73)	Algo bom acontecendo a um amigo.	44 (60,27)
36 (24)	Ter aulas ou professores ruins.	43 (58,90)
37 (36)	Mudança no relacionamento com as pessoas da família.	41 (56,16)
38 (50)	Algo ruim acontecendo com um amigo.	38 (52,05)
39 (60)	Passar de ano na escola (começar uma nova série/ano).	38 (52,05)
40 (86)	Estar apaixonado ou ter um relacionamento com um(a) namorado(a).	38 (52,05)

Nota. APES = *Adolescent Perceived Events Scale*.

Os eventos com maior ocorrência se referiram às atividades cotidianas da vida dos participantes, como ir para a escola (98,63%), assistir à TV ou fazer outra atividade para passar o tempo (97,26), ficar em casa (90,41%), estar com as pessoas

da família (89,04%), conversar com os amigos (89,04%), conversar no telefone (86,30%), conhecer novas pessoas (84,93%). Contudo, também fez parte desta lista eventos menos relevantes, como brigar ou ter problemas com os amigos (82,19%), preocupações emocionais (72,60%), mudança no relacionamento com os amigos (71,23%), sentimentos negativos ou preocupações com a aparência (69,86%), discussões ou longas conversas com os pais (65,75%) e problemas ou discussões com os pais, os irmãos ou os familiares (64,38%) (Tabela 8).

A Tabela 9 mostra os resultados referentes à percepção negativa (indesejável) dos eventos que compõe a APES. A coluna “Ruim” indica o número de vezes que o evento foi avaliado como ruim, sendo seu respectivo percentual calculado a partir da sua ocorrência. Para uma melhor identificação dos eventos considerados indesejáveis pelos participantes, foram consideradas apenas as respostas “extremamente ruim” e “muito ruim” (as respostas “um tanto quanto ruim” e “um pouco ruim” não foram consideradas). Foram apresentados na Tabela 9 apenas os eventos com um percentual de indesejabilidade igual ou acima de 50%, a descrição de todos os itens é mostrada no APÊNDICE O.

Tabela 9. *Frequência e percentual do nível de percepção negativa dos eventos de acordo com a Adolescent Perceived Events Scale (APES) (n = 73)*

Classificação (Item na escala)	Eventos da APES	Ruim f (%)
1 (10)	Morte de uma pessoa da família.	26 (92,85)
2 (44)	Morte de um parente.	23 (92,00)
3 (55)	Seus pais descobriram algo que você não queria que eles soubessem.	17 (85,00)
4 (30)	Discussões entre os pais.	24 (82,75)
5 (78)	Um dos pais perdeu o emprego.	4 (80,00)
6 (88)	Amigo com problemas emocionais (estar muito chateado, deprimido, etc.).	27 (79,41)
7 (76)	Morte de um amigo.	3 (75,00)
8 (13)	Hospitalização (ficar internado em um hospital) de uma pessoa da família.	14 (73,68)
9 (74)	Pessoas da família ou parentes usuários álcool ou drogas.	19 (73,07)
10 (85)	Ser punido pelos pais.	21 (72,41)
11 (08)	Brigar ou ter problemas com um amigo.	42 (70,00)
12 (09)	Restrições em casa (ter que chegar em casa em um horário específico).	32 (69,56)
13 (18)	Ficar perto de pessoas sem consideração ou que te ofendem (rudes).	25 (69,44)
14 (75)	Terminar o namoro ou ser rejeitado pelo namorado ou namorada.	11 (68,75)
15 (16)	Ir mal em uma prova ou em um trabalho escolar.	35 (68,62)
16 (70)	Sentimentos negativos ou preocupações com a sua aparência.	35 (68,62)
17 (71)	Sentimentos negativos ou preocupações com própria saúde.	18 (66,66)
18 (25)	Preocupações emocionais (depressivo, inseguro, oscilações no humor).	35 (66,03)
19 (47)	Pessoas da família com problemas emocionais (estar triste, preocupado)	22 (64,70)
20 (23)	Ter notas ou boletins escolares ruins.	20 (64,51)
21 (84)	Amigo(s) se mudando ou você se mudando para longe do amigo(s).	9 (64,28)
22 (22)	Problemas financeiros ou preocupações relacionadas ao dinheiro.	11 (61,11)
23 (40)	Planos que não deram certo (uma viagem que não aconteceu).	22 (61,11)
24 (52)	Mudanças na saúde de um dos pais ou de uma pessoa da família.	11 (61,11)
25 (50)	Algo ruim acontecendo com um amigo.	23 (60,52)
26 (49)	Brigas ou problemas com o namorado ou a namorada.	9 (60,00)
27 (58)	Não passar tempo suficiente com os familiares ou os amigos.	21 (58,33)
28 (77)	A família de mudança para uma nova casa.	7 (58,33)
29 (15)	Relacionamento ruim entre as pessoas da família e/ou entre os amigos.	20 (57,14)
30 (66)	Problemas ou discussões com pais, irmãos, ou familiares.	26 (55,31)
31 (48)	Amigo ou pessoa da família se recuperando de uma doença ou de um machucado.	10 (52,63)
32 (81)	Não se dar bem com um dos pais de um amigo.	5 (50,00)
33 (80)	Pais se divorciando.	2 (50,00)

Nota. APES = *Adolescent Perceived Events Scale*.

Os eventos percebidos como indesejáveis estavam mais associados a:

a) grandes estressores vitais, como a morte ou uma doença na família ou de amigos - morte de uma pessoa da família (92,85%), morte de um parente (92%), morte de um amigo (75%), hospitalização de uma pessoa da família (73,68%), amigos com problemas emocionais (79,41%);

b) questões de relacionamento parental ou com os seus pares - pais descobrindo algo que o filho não gostaria que eles soubessem (85%), discussões

entre os pais (82,75%), perda de emprego dos pais (80%), ser punido pelos pais (72,41%) e brigar ou ter problemas com um amigo (70%) (Tabela 9).

Alguns eventos frequentes na vida desses 73 participantes são percebidos como fortes estressores, sendo eles os eventos de caráter:

a) *relacionais*, como ter problemas de relacionamento com os seus pares, ter restrições em casa, sentir-se desrespeitado;

b) *emocionais*, como ter preocupações emocionais e com a própria imagem.

Resumindo os dados da Tabela 9:

1) ter *problemas de relacionamento ou brigar com os amigos* foi o evento percebido como mais indesejável – escolhido por 60 (82,19%) participantes, dos quais 42 (70%) o avaliaram como *extremamente* ou *muito ruim*;

2) ter *preocupações emocionais* foi o segundo evento de maior ocorrência percebido como indesejável – escolhido por 53 (72,60%) participantes, dos quais 35 (66,03%) o avaliaram como *extremamente* ou *muito ruim*;

3) ter *mau desempenho em prova ou trabalho escolar e ter sentimento negativo ou preocupação com a própria aparência (imagem)* foi o terceiro evento de maior ocorrência percebido como indesejável – escolhido por 51 (69,86%) participantes, dos quais 35 (68,62%) o avaliaram como *extremamente* ou *muito ruim* (Tabela 9);

4) ter *restrições em casa* foi o quarto evento de maior ocorrência percebido como indesejável – escolhido por 46 (63,01%) participantes, dos quais 32 (69,56%) o avaliaram como *extremamente* ou *muito ruim* (Tabela 9);

5) ter que *ficar perto de pessoas sem consideração ou que te ofendam* foi o quinto evento de maior ocorrência percebido como indesejável – escolhido por 36 (49,32%) participantes, dos quais 25 (69,44%) o avaliaram como *extremamente* ou *muito ruim* (Tabela 9).

A partir da análise do conteúdo destes resultados, pode-se concluir que os eventos estressores mais frequentes na vida dos participantes envolveram as relações

interpessoais. As relações com os amigos ocupam um lugar de destaque na vida dos adolescentes, e quando estas provocam dificuldades (brigas ou problemas com os amigos), tornam-se poderosas fontes de estresse. As relações com os pais também se tornam fontes de estresse no momento em que as regras estabelecidas não correspondem às expectativas dos filhos (restrições em casa). As preocupações emocionais, os sentimentos negativos e a preocupação com a própria imagem, correspondem às consequências emocionais desencadeadas, provavelmente, pelas relações interpessoais, como a necessidade de ser aceito pelo grupo de amigos, a necessidade de se enquadrar nos padrões de beleza (para ser aceito) e a frustração por ter que seguir regras estabelecidas pelos pais ou pelos responsáveis. A dificuldade para ficar perto de pessoas sem consideração ou que o ofenderam em algum momento, representa uma intolerância nas relações interpessoais, quando estas não correspondem às expectativas.

Com base nesses resultados, optou-se pela elaboração de três situações para a avaliação do enfrentamento em um contexto de relacionamento interpessoal, sendo duas situações com amigos e uma com pais ou responsáveis.

3.2.2. Comparação entre os participantes com e sem problemas emocionais e de comportamento, quanto ao número de estressores

A medida utilizada nas análises comparativas correspondeu ao número de estressores ao qual o participante esteve exposto nos últimos seis meses. Para comparar os dois grupos - com (G1-CP) e sem (G2-SP) problemas emocionais e de comportamento - (variável categórica), para os três índices gerais do YSR – Total de Problemas Emocionais e de Comportamento [PC], Problemas Internalizantes [PI] e Externalizantes [PE], em relação ao número de estressores (variável numérica) da APES, foi utilizado o teste Mann-Whitney devido à ausência da distribuição normal das variáveis.

Tabela 10. Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, quanto ao número de estressores ($n = 73$)

YSR Índices Gerais	APES				p -valor ^a
	n	G1 (CP) Média (DP)	n	G2 (SP) Média (DP)	
Total – PC	24	24,13 (\pm 9,90)	49	14,61 (\pm 6,90)	0,001***
Internalizantes – PI	37	21,05 (\pm 9,89)	36	14,33 (\pm 6,86)	0,002**
Externalizantes – PE	18	23,89 (\pm 11,63)	55	15,73 (\pm 7,19)	0,003**

Nota. YSR = *Youth Self-Report*; APES = *Adolescent Perceived Events Scale*.

^a p -valor referente ao teste de Mann-Whitney para comparação dos valores entre os dois grupos.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

Observou-se uma diferença altamente significativa entre o G1 (CP) e o G2 (SP) para os PC ($p \leq 0,001$), e uma diferença muito significativa para os PI ($p = 0,002$) e para os PE ($p = 0,003$). A média de estressores para o G1 foi maior para ambos os tipos de problemas – internalizantes e externalizantes, aumentando também a média para o total de problemas emocionais e de comportamento (Tabela 10).

3.3. Estresse e a sua relação com os problemas emocionais e de comportamento

Para a avaliação do estresse foi utilizada a Escala de *Stress* para Adolescentes [ESA], a qual avalia a presença e as fases do estresse (*Alerta*, *Resistência*, *Quase Exaustão* e *Exaustão*), identificando também o tipo de sintoma predominante (psicológicos, cognitivos, fisiológicos e interpessoais). Na subamostra com 81 participantes, um terço apresentou estresse ($n = 27$; 33,33%). A maior parte destes estava na fase de Alerta ($n = 12$; 44,44%), 6 (22,22%) na fase de Resistência, 2 (7,41%) na Quase-exaustão, 4 (14,82%) na fase de Exaustão, sendo que 3 (11,11%) participantes não tiveram a fase identificada, pois a ESA tem dois resultados e, às vezes, um deles indica a presença do estresse, mas, o que determina a fase (resultado referente ao período), não atinge os valores de corte que permitem indicar a fase. Os participantes com estresse apresentaram mais sintomas psicológicos ($n = 9$; 33,33%), seguidos dos sintomas cognitivos e dos fisiológicos ($n = 4$; 14,81%), sintomas na área interpessoal ($n = 1$; 3,70%), e múltiplos sintomas ($n = 2$; 7,41%); sendo que 7 (25,93%) não apresentaram predomínio de sintomas de estresse.

Para a realização da análise comparativa entre o G1 e o G2, optou-se por utilizar os valores referentes a pontuação ($M = 109,40; \pm 32,22$) e a média da pontuação ($M = 2,49; \pm 0,73$) da frequência dos sintomas de estresse. Essas variáveis numéricas (pontuação e média) possibilitaram utilizar os resultados da escala sem o viés das categorias (com e sem estresse, fases do estresse) baseadas nos dados dos adolescentes dos 14 aos 18 anos (lembrando que os participantes do presente estudo têm dos 12 aos 15 anos). Foi utilizado o teste Mann-Whitney devido à ausência da distribuição normal das variáveis.

Tabela 11. *Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, quanto à frequência dos sintomas de estresse (n = 80)*

YSR Índices Gerais	Medidas	ESA				p -valor ^a
		G1 (CP)		G2 (SP)		
		<i>N</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>n</i>	<i>Média (DP)</i>	
PC	<i>Pontuação</i>		138,71 ($\pm 30,92$)		97,89 ($\pm 23,03$)	0,001***
	<i>Média</i>	24	3,15 ($\pm 0,70$)	56	2,22 ($\pm 0,52$)	
PI	<i>Pontuação</i>		126,72 ($\pm 30,76$)		94,37 ($\pm 23,59$)	0,001***
	<i>Média</i>	39	2,88 ($\pm 0,70$)	41	2,14 ($\pm 0,54$)	
PE	<i>Pontuação</i>		134,89 ($\pm 33,55$)		102,95 ($\pm 27,39$)	0,001***
	<i>Média</i>	18	3,07 ($\pm 0,76$)	62	2,34 ($\pm 0,62$)	

Nota. YSR = *Youth Self-Report*; PC = total de problemas emocionais e de comportamento; PI = problemas internalizantes; PE = problemas externalizantes; ESA = Escala de *Stress* para Adolescentes; Pontuação = soma do valor atribuído a cada sintoma de estresse da ESA referente a sua frequência; Média = média da pontuação;

^a p -valor pelo teste de Mann-Whitney para comparação dos valores entre os dois grupos.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

Pelo teste de Mann-Whitney, verificou-se uma diferença altamente significativa para os três índices gerais do YSR ($p \leq 0,001$), sendo que o G1 (CP) apresentou uma maior ocorrência dos sintomas de estresse em ambos os tipos de problemas – internalizantes e externalizantes, e também para os problemas emocionais e de comportamento.

3.4. Temperamento e as suas relações com os problemas emocionais e de comportamento

Para a avaliação do temperamento, foi utilizado o *Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised – Long Form* [EATQ-R], composto por 103 itens organizados em 13 dimensões, agrupadas em quatro fatores de temperamento.

Na subamostra com 79 participantes, foram considerados os valores da média da pontuação (cada dimensão tem um número diferente de itens e a média permite fazer a comparação entre elas). As dimensões que apresentaram médias mais elevadas foram a *frustração* ($M = 3,68$), a *afiliação* ($M = 3,61$), a *alta intensidade ao prazer* ($M = 3,46$). Já as com menores médias foram a *agressão* ($M = 2,71$), a *atenção* ($M = 2,83$), o *nível de atividade* ($M = 2,90$) e o *controle de atividade* ($M = 2,89$) (Tabela 12).

Tabela 12. *Análise descritiva das dimensões e dos fatores do temperamento, de acordo com o Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised – Long Form (EATQ-R) (n = 79)*

EATQ-R (9-15 anos) Dimensões/Fatores	Pontuação Média (DP)	Média da Pontuação Média (DP)
<i>Dimensões</i>		
Frustração	33,08 (± 5,73)	3,68 (± 0,64)
Afiliação	28,94 (± 5,81)	3,61 (± 0,73)
Alta Intensidade de Prazer	38,04 (± 6,97)	3,46 (± 0,63)
Sensibilidade Perceptiva	19,82 (± 4,62)	3,30 (± 0,77)
Medo	19,51 (± 4,59)	3,25 (± 0,76)
Sensibilidade ao Prazer	22,47 (± 5,50)	3,21 (± 0,79)
Humor Depressivo	18,67 (± 4,91)	3,11 (± 0,82)
Controle Inibitório	33,70 (± 6,18)	3,06 (± 0,56)
Timidez	21,32 (± 4,59)	3,05 (± 0,66)
Nível de Atividade	17,41 (± 4,68)	2,90 (± 0,78)
Controle de Ativação	23,15 (± 5,57)	2,89 (± 0,70)
Atenção	19,84 (± 4,81)	2,83 (± 0,69)
Agresão	29,85 (± 8,29)	2,71 (± 0,75)
<i>Fatores</i>		
Afiliação	71,23 (± 12,57)	3,39 (± 0,60)
Afeto Negativo	81,59 (± 14,72)	3,14 (± 0,57)
Extroversão (sem o item 8)	75,22 (± 9,83)	3,13 (± 0,41)
Controle com Esforço	76,68 (± 13,10)	2,95 (± 0,50)

As dimensões estão agrupadas nos quatro fatores, cuja média mais elevada foi a da *afiliação* ($M = 3,39$) e a menor foi a do *controle com esforço* ($M = 2,95$) (Tabela 12).

3.4.1. Comparação entre os participantes com e sem problemas emocionais e de comportamento, quanto aos fatores do temperamento

A análise comparativa entre os dois grupos foi feita com duas medidas - a pontuação e a sua média, para os quatro fatores do temperamento avaliado pela EAQT-R. Observou-se uma diferença significativa para os três índices gerais do YSR em relação ao *controle com esforço* e ao *afeto negativo*. O fator *extroversão* mostrou uma diferença significativa em relação a dois, dos três índices gerais do YSR – os problemas emocionais e de comportamento [PC] e os problemas do tipo externalizante [PE] (Tabela 13).

O grupo de participantes com problema (G1-CP) apresentou uma menor pontuação de *controle com esforço*, indicando a existência de uma relação entre o baixo nível de *controle com esforço* e a presença dos PC e dos problemas dos tipos internalizante e externalizante, sendo que esta relação foi altamente significativa ($p \leq 0,001$) para os PC e para os PE (Tabela 13).

O G1 (CP) apresentou uma maior pontuação de *afeto negativo*, indicando a existência de uma relação entre o alto nível de *afeto negativo* e a presença dos PC e dos problemas dos tipos internalizante e externalizante, sendo que esta relação foi altamente significativa ($p \leq 0,001$) para os PC (Tabela 13).

O G1 (CP) também apresentou uma maior pontuação de *extroversão*, indicando a existência de uma relação entre o alto nível de *extroversão* e a presença dos PE e dos PC, sendo que esta relação foi muito significativa ($p < 0,01$) para os PE e significativa ($p < 0,05$) para os PC (Tabela 13).

Os grupos não se diferenciaram quanto ao fator da *afiliação* (Tabela 13).

Tabela 13. Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, quanto aos fatores de temperamento (n = 79)

YSR Índices Gerais	EATQ-R			p-valor ^a	
	Fatores	Medidas	G1 (CP) Média (DP)		G2 (SP) Média (DP)
PC	Controle com Esforço	Pontuação	68,58 (± 13,68)	80,22 (± 11,24)	0,001***
		Média	2,64 (± 0,53)	3,08 (± 0,43)	0,001***
PI	Controle com Esforço	Pontuação	73,41 (± 12,51)	79,88 (± 13,02)	0,037*
		Média	2,82 (± 0,48)	3,07 (± 0,50)	0,039*
PE	Controle com Esforço	Pontuação	66,89 (± 15,56)	79,57 (± 10,83)	0,001***
		Média	2,57 (± 0,60)	3,06 (± 0,42)	0,001***
PC	Afiliação	Pontuação	72,83 (± 13,60)	70,53 (± 12,16)	0,639
		Média	3,47 (± 0,65)	3,36 (± 0,58)	0,639
PI	Afiliação	Pontuação	73,03 (± 13,19)	69,48 (± 11,84)	0,255
		Média	3,48 (± 0,63)	3,31 (± 0,56)	0,249
PE	Afiliação	Pontuação	72,06 (± 13,82)	70,98 (± 12,29)	0,898
		Média	3,43 (± 0,66)	3,38 (± 0,59)	0,902
PC	Extroversão	Pontuação	74,63 (± 8,97)	69,80 (± 10,02)	0,044*
		Média	3,24 (± 0,39)	3,03 (± 0,44)	0,044*
PI	Extroversão	Pontuação	70,41 (± 10,85)	72,10 (± 8,95)	0,652
		Média	3,06 (± 0,47)	3,13 (± 0,39)	0,652
PE	Extroversão	Pontuação	77,33 (± 7,62)	69,48 (± 9,84)	0,003**
		Média	3,36 (± 0,33)	3,02 (± 0,43)	0,003**
PC	Afeto Negativo	Pontuação	92,13 (± 13,64)	77 (± 12,76)	0,001***
		Média	3,54 (± 0,52)	2,96 (± 0,49)	0,001***
PI	Afeto Negativo	Pontuação	86,95 (± 13,60)	76,38 (± 14,01)	0,003**
		Média	3,34 (± 0,52)	2,94 (± 0,54)	0,003**
PE	Afeto Negativo	Pontuação	91,17 (± 13,39)	78,77 (± 13,97)	0,002**
		Média	3,51 (± 0,52)	3,03 (± 0,54)	0,002**

Nota. EAQT-R = *Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised – Long Form*; Pontuação = soma do valor atribuído a cada item do EATQ-R; Média = média da pontuação; YSR = *Youth Self-Report*; PC = total de problemas emocionais e de comportamento; PI = problemas internalizantes; PE = problemas externalizantes.

^ap-valor referente ao teste de Mann-Whitney para a comparação dos valores entre os dois grupos.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

3.5. Enfrentamento dos estressores e as suas relações com os problemas emocionais e de comportamento

Para avaliar o enfrentamento de três situações estressoras, tendo como referência os constructos da MTC (Skinner et al., 2003; Skinner & Wellborn, 1994), foi aplicada uma escala de cinco pontos, com 21 questões - a Escala de Enfrentamento, adaptada da *Motivational Theory of Coping Scale - 12* [MTC-12] (Lees, 2007). Uma subamostra com 73 participantes respondeu por três vezes esta escala, considerando três situações interpessoais, identificadas como estressantes após a aplicação da

APES - duas referentes às *relações de amizade* (S1 - centrada na falta de lealdade, e S3 – centrada na ameaça de agressão combinada com a pressão social), e outra situação referente ao *relacionamento com os pais* (S2 – que teve como conteúdo a inconsistência nas regras estabelecidas). A maioria dos participantes se identificou com estas situações apresentadas (Questão nº 21: “O quanto você é capaz de imaginar que você é a pessoa da situação?”), especialmente com a S2 (72,60%), e com a S1 (68,50%) (Tabela 14).

Os participantes relataram que essas situações desencadeavam três tipos de reações emocionais - tristeza, medo e raiva - cujas respostas foram agrupadas duas a duas: “nem um pouco + um pouco”, e “muito + bastante” (Tabela 14).

Tabela 14. *Graus de identificação dos participantes com as situações estressoras e as suas reações emocionais (n = 73)*

Situações estressoras	Respostas	Identificação Q.21 f (%)	Reações emocionais		
			Tristeza Q.1 f (%)	Medo Q.2 f (%)	Raiva Q.5 f (%)
S1. Falta de lealdade com os amigos	Nem um pouco/um pouco	11 (15,07)	2 (2,74)	8 (10,96)	4 (5,48)
	Mais ou menos	12 (16,44)	3 (4,11)	27(36,99)	1 (1,37)
	Muito/Bastante	50 (68,50)	68 (93,15)	38 (52,06)	68 (93,15)
S2. Inconsistência nas regras dos pais	Nem um pouco/um pouco	10 (13,70)	2 (2,74)	58 (79,45)	2 (2,74)
	Mais ou menos	10 (13,70)	8 (10,96)	11 (15,07)	3 (4,11)
	Muito/Bastante	53 (72,60)	63 (86,30)	4 (5,48)	68 (93,15)
S3. Ameaça de agressão e pressão do grupo	Nem um pouco/um pouco	18 (24,66)	12 (16,44)	15 (20,55)	12 (16,44)
	Mais ou menos	18 (24,66)	17 (23,29)	12 (16,44)	9 (12,33)
	Muito/Bastante	37 (50,69)	44 (60,28)	46 (63,02)	52 (71,24)
Média das opções (%) a		46,66 (63,93)	58,33 (79,91)	29,33 (40,18)	62,66 (85,84)

Nota. ^(a) Média das opções “muito/bastante”; Q = número da questão da escala.

A reação emocional de *raiva* foi a mais frequente em todas as três situações ($M = 85,84\%$ da amostra que escolheram “muito/bastante”), sendo mais intensa na S1 - falta de lealdade dos amigos - e na S2 - inconsistência nas regras dos pais (93,15%) (Tabela 14).

A *tristeza* também foi comum às três situações ($M = 79,91\%$ da amostra que escolheram “muito/bastante”), sendo que foi mais intensa na S1 (93,15%) e na S2 (86,30%) (Tabela 14).

A reação de *medo* foi mais frequente em duas das três situações ($M = 40,18$ da amostra que escolheram “muito/bastante”), destacando-se na S3 (63,02%) e na S1 (52,06%), ambas envolvendo eventos com amigos. Na S2, que envolve o relacionamento com os pais, o medo não foi muito comum, sendo que a maioria (79,45%) respondeu sentir “nem um pouco” ou “um pouco” de medo ao lidar com esta situação (Tabela 14).

A maioria dos participantes avaliaram as três situações como um desafio (Questão nº 4: “*Quanto interessado você se sentiria?*”), sendo mais presente este tipo de avaliação na S1 (75,35%) e na S2 (72,61%), que apresentaram um percentual elevado de respostas nas alternativas “muito/bastante” (Tabela 15).

Na S1 e S3, ambas envolvendo eventos com amigos, a orientação das respostas de enfrentamento (Questão nº 20: “*O quanto você quer sair da situação ou fugir?*”) da maioria dos participantes foi de afastamento, sendo que o maior percentual de respostas da S1 (54,80%) e da S3 (49,32%) foi “muito/bastante”. Este resultado foi coerente com a resposta emocional, visto que a S1 e a S3 desencadearam de forma mais frequente a reação de medo, a qual está vinculada à resposta de afastamento. No entanto, na S2, que envolve os pais, a orientação foi de aproximação, já que o maior percentual das respostas (46,58%) foi “nem um pouco/um pouco”. Na S2, também houve uma baixa intensidade de medo, o que foi compatível com a resposta de aproximação (Tabela 15).

Tabela 15. Avaliação das situações estressoras como desafio e a orientação do enfrentamento (n = 73)

Situações Estressoras	Respostas	Desafio	Orientação
		Q.4 f (%)	Q.20 f (%)
S1. Falta de lealdade com os amigos	Nem um pouco/um pouco	8 (10,96)	15 (20,55)
	Mais ou menos	10 (13,70)	18 (24,66)
	Muito/Bastante	55 (75,35)	40 (54,80)
S2. Inconsistência nas regras dos pais	Nem um pouco/um pouco	10 (13,70)	34 (46,58)
	Mais ou menos	10 (13,70)	8 (10,96)
	Muito/Bastante	53 (72,61)	31 (42,47)
S3. Ameaça de agressão e pressão do grupo	Nem um pouco/um pouco	15 (20,55)	20 (27,40)
	Mais ou menos	17 (23,29)	17 (23,29)
	Muito/Bastante	41 (56,17)	36 (49,32)
Média das opções (%) (a)		49,66 (68,04)	35,66 (48,86)

Nota. ^(a) Média das opções “muito/bastante”.

As alternativas “nem um pouco” e “um pouco” foram somadas, assim como as respostas “muito” e “bastante”, para processar as respostas de percepção de ameaça às necessidades básicas de Competência, Relacionamento e Autonomia, diante das três situações estressoras (Tabela 16).

Tabela 16. Avaliação de ameaça às necessidades básicas de Competência, Relacionamento e Autonomia, em relação às situações estressoras (n = 73)

Situações Estressoras	Respostas	Avaliação de ameaça às necessidades		
		Competência Q.3 f (%)	Relacionamento Q.6 f (%)	Autonomia Q.7 f (%)
S1. Falta de lealdade com os amigos	Nem um pouco/um pouco	23 (31,51)	60 (82,19)	25 (34,25)
	Mais ou menos	32 (43,84)	4 (5,48)	26 (35,62)
	Muito/Bastante	18 (24,66)	9 (12,33)	22 (30,14)
S2. Inconsistência nas regras dos pais	Nem um pouco/um pouco	15 (20,55)	53 (72,60)	21 (28,77)
	Mais ou menos	26 (35,62)	15 (20,55)	22 (30,14)
	Muito/Bastante	32 (43,84)	5 (6,85)	30 (41,10)
S3. Ameaça de agressão e pressão do grupo	Nem um pouco/um pouco	20 (27,40)	54 (73,97)	16 (21,92)
	Mais ou menos	29 (39,73)	13 (17,81)	28 (38,36)
	Muito/Bastante	24 (32,88)	6 (8,22)	29 (39,73)
Média das opções (%) (a)		24,66 (33,79)	6,66 (9,13)	27 (36,99)

Nota. ^(a) Média das opções “muito/bastante”.

Frente à questão nº 3 da Escala de Enfrentamento: “*Quão capaz você se sentiria para lidar com a situação?*”, os participantes indicaram uma percepção de ameaça mediana à sua Competência na S1 e na S3 (o maior percentual das respostas foi “mais ou menos”), ambas envolvendo os amigos. A S2, que envolve os pais, não apresentou ser uma ameaça à Competência, uma vez que as respostas se concentraram nas alternativas “muito/bastante” (Tabela 16).

A percepção de ameaça à necessidade de Relacionamento (Questão nº 6: “*O quanto acolhido você se sentiria nesta situação?*”) ocorreu nas três situações (maior frequência das alternativas “nem um pouco/um pouco”), em especial na S1 (Tabela 16).

Os participantes relataram sentirem-se pouco ameaçados na sua necessidade de Autonomia (Questão nº 7: “*O quanto você poderia mudar o que está acontecendo?*”), especialmente em relação à S2 e à S3 que tiveram um maior percentual de respostas “muito/bastante”. A S1 teve um maior percentual de respostas “mais ou menos”, indicando um ameaça mediana à Autonomia em relação as situação com os amigos.

Os participantes relataram que lidariam com as três situações estressoras, utilizando principalmente a *família de enfrentamento* de *Oposição* (S1: 80,82%; S2: 79,45%; S3: 76,72%; $M = 78,99$), o que é coerente com a reação emocional de *raiva* identificada com maior frequência (Tabela 17). Na sequência, utilizariam a *família* de *Resolução de Problemas* (S1: 78,08%; S2: 75,35%; S3: 75,35%; $M = 76,26$) e de *Busca de Informação* (S1: 72,61%; S2: 54,80%; S3: 68,50%; $M = 65,30$), todas com percentual acima dos 50% para as três situações (Tabela 17).

Com valores menores, mais ainda representando as *famílias de enfrentamento* mais utilizadas (*muito/bastante* para $\geq 50\%$ da amostra), tem-se: a *Fuga* (S1: 78,08%; S2: 42,47%; S3: 71,24%; $M = 63,92$) e a *Negociação* (S1: 63,02%; S2: 52,06%; S3: 65,76%; $M = 60,28$) (Tabela 17).

Tabela 17. *Frequência, percentual e média das 12 famílias de enfrentamento, em relação às três situações estressoras (n = 73)*

Famílias de enfrentamento	Respostas	Situações estressoras			Média ^a (%)
		S1 (amigos) f (%)	S2 (pais) f (%)	S3 (amigos) f (%)	
<i>Avaliação como desafio</i>					
Autoconfiança	Nem um pouco/um pouco	35 (47,95)	25 (34,25)	33 (45,21)	26,94
	Mais ou menos	28 (38,36)	19 (26,03)	20 (27,40)	
	Muito/Bastante	10 (13,70)	29 (39,73)	20 (27,40)	
Busca de suporte	Nem um pouco/um pouco	21 (28,77)	35 (47,95)	17 (23,29)	45,66
	Mais ou menos	16 (21,92)	13 (17,81)	17 (23,29)	
	Muito/Bastante	36 (49,32)	25 (34,25)	39 (53,43)	
Resolução de Problemas	Nem um pouco/um pouco	9 (12,33)	11 (15,07)	10 (13,70)	76,26
	Mais ou menos	7 (9,59)	7 (9,59)	8 (10,95)	
	Muito/Bastante	57 (78,08)	55 (75,35)	55 (75,35)	
Busca de informação	Nem um pouco/um pouco	9 (12,33)	17 (23,29)	11 (15,07)	65,30
	Mais ou menos	11 (15,07)	16 (21,92)	12 (16,44)	
	Muito/Bastante	53 (72,61)	40 (54,80)	50 (68,50)	
Acomodação	Nem um pouco/um pouco	51 (69,87)	44 (60,28)	62 (84,93)	6,85
	Mais ou menos	17 (23,29)	22 (30,14)	8 (10,96)	
	Muito/Bastante	5 (6,85)	7 (9,59)	3 (4,11)	
Negociação	Nem um pouco/um pouco	9 (12,33)	19 (26,03)	12 (16,44)	60,28
	Mais ou menos	18 (24,66)	16 (21,92)	13 (17,81)	
	Muito/Bastante	46 (63,02)	38 (52,06)	48 (65,76)	
<i>Média (%)^a</i>		47,26	44,29	49,09	45,05
<i>Avaliação como ameaça</i>					
Delegação	Nem um pouco/um pouco	60 (82,19)	51 (69,86)	46 (63,02)	12,78
	Mais ou menos	9 (12,33)	11 (15,07)	14 (19,18)	
	Muito/Bastante	4 (5,48)	11 (15,07)	13 (17,81)	
Isolamento	Nem um pouco/um pouco	20 (27,40)	37 (50,69)	26 (35,62)	41,55
	Mais ou menos	19 (26,03)	13 (17,81)	13 (17,81)	
	Muito/Bastante	34 (46,58)	23 (31,51)	34 (46,58)	
Desamparo	Nem um pouco/um pouco	21 (28,77)	27 (36,99)	33 (45,21)	26,03
	Mais ou menos	28 (38,36)	29 (39,73)	24 (32,88)	
	Muito/Bastante	24 (32,88)	17 (23,29)	16 (21,92)	
Fuga	Nem um pouco/um pouco	6 (8,22)	30 (41,10)	12 (16,44)	63,92
	Mais ou menos	10 (13,70)	12 (16,44)	9 (12,33)	
	Muito/Bastante	57 (78,08)	31 (42,47)	52 (71,24)	
Submissão	Nem um pouco/um pouco	34 (46,58)	34 (46,58)	34 (46,58)	20,09
	Mais ou menos	27 (36,99)	23 (31,51)	23 (31,51)	
	Muito/Bastante	12 (16,44)	16 (21,92)	16 (21,92)	
Oposição	Nem um pouco/um pouco	8 (10,96)	10 (13,70)	8 (10,96)	78,99
	Mais ou menos	6 (8,22)	5 (6,85)	9 (12,33)	
	Muito/Bastante	59 (80,82)	58 (79,45)	56 (76,72)	
<i>Média (%)^a</i>		43,38	35,61	42,69	40,56

Nota. ^aMédia das opções "muito/bastante".

As famílias de enfrentamento menos utilizadas para as três situações foram: a Acomodação (S1: 6,85%; S2: 9,59%; S3: 4,11% de escolhas *muito/bastante*; M =

6,85), a *Delegação* (S1: 5,48%; S2: 15,07%; S3: 17,81%; $M = 12,78$) e a *Submissão* (S1:16,44%; S2: 21,92%; S3: 21,92%; $M = 20,09$) (Tabela 17).

Algumas *famílias de enfrentamento* apresentaram diferenças em relação à situação, tendo sido considerado as escolhas “muito/bastante” por, pelo menos, 50% dos participantes:

S1 - *com amigos (lealdade)* – com *famílias de enfrentamento* mais frequentes de *Oposição* (80,82%), *Fuga* (78,08%), *Resolução de Problemas* (78,08%), *Busca de Informação* (72,61%) e *Negociação* (63,02%); no geral, a situação foi avaliada mais como desafio ($M = 47,26\%$ da amostra) do que como ameaça ($M = 31,66\%$);

S2 – *com os pais* – com *famílias de enfrentamento* mais frequentes de *Oposição* (79,45%), *Resolução de Problemas* (75,35%) e *Busca de Informação* (54,80%); no geral, a situação foi avaliada mais como desafio ($M = 44,29\%$ da amostra) do que como ameaça ($M = 35,61\%$);

S3- *com amigos (agressão)* – com *famílias de enfrentamento* mais frequentes de *Oposição* (76,72%), *Resolução de Problemas* (75,35%), *Fuga* (71,24%), *Busca de Informação* (68,50%), *Negociação* (65,76%) e *Busca de Suporte* (53,43%); no geral, a situação foi avaliada mais como desafio ($M = 49,09\%$ da amostra) do que como ameaça ($M = 42,69\%$) (Tabela 17).

Analisando as *famílias de enfrentamento* mais escolhidas (pelo menos por 50% dos participantes), percebeu-se que estes adolescentes avaliaram as três situações estressoras mais como desafio do que como ameaça, tendo apresentado um repertório maior para lidar com os estressores relacionados às situações com os amigos (6 *famílias de enfrentamento* – *Oposição*, *Resolução de Problemas*, *Fuga*, *Busca de Informações*, *Negociação* e *Busca de Suporte*) do que com os pais (3 *famílias de enfrentamento* – *Oposição*, *Resolução de Problemas* e *Busca de Informações*).

As famílias de *Isolamento* e *Busca de Suporte Social* foram mais relatadas na S1 e S3, ambas envolvendo eventos com os amigos; porém, na situação com os pais (S2), essas não foram as *famílias de enfrentamento* mais relatadas, mas, sim, a *Oposição* e a *Resolução de Problemas*. O inverso ocorreu com a família de *autoconfiança*, que foi menos utilizada nas relações com os amigos (S1: 13,79%; S2: 27,40% das escolhas), porém mais utilizada nas situações com os pais (39,73%) (Tabela 17).

3.5.1. Análise comparativa entre os participantes com e sem problemas emocionais e de comportamento, e o seu enfrentamento do estresse

As análises comparativas entre os grupos com e sem os problemas emocionais e de comportamento [PC], e os problemas dos tipos internalizantes [PI] e externalizantes [PE], em relação ao enfrentamento das três situações estressoras, foram realizadas inicialmente com cada *família de enfrentamento* separadamente e, depois, com os três indicadores do enfrentamento: adaptativo, não adaptativo e total.

A MTC aponta a possibilidade de combinar seis famílias na forma de subescala de enfrentamento de desafios (*challenge coping*) “Enfrentamento Adaptativo” [EA] - *Autoconfiança*, *Busca de Suporte*, *Resolução de Problemas*, *Busca de Informações*, *Acomodação* e *Negociação*; e outras seis famílias, na forma de subescala de enfrentamento de ameaça (*coping threat*) “Enfrentamento Não Adaptativo” [ENA] - *Delegação*, *Isolamento*, *Desamparo*, *Fuga*, *Submissão* e *Oposição*. As medidas de enfrentamento adaptativo e não adaptativo correspondem à soma da pontuação obtida para cada uma das seis questões referentes às *famílias de enfrentamento*, que compõe cada uma das subescalas, nas três situações avaliadas. Estas duas medidas foram utilizadas porque obtiveram um nível satisfatório de consistência interna ($\alpha \geq 0,65$). A terceira medida correspondeu ao resultado total das *famílias de enfrentamento* (Enfrentamento Total – ET), portanto, à soma da pontuação obtida nas

12 questões referente às *famílias de enfrentamento*, nas três situações avaliadas. Esta medida indica a variabilidade ou o repertório de *famílias de enfrentamento* utilizadas.

Como as medidas de enfrentamento foram obtidas por meio da soma da pontuação das três situações avaliadas, a análise comparativa não apresentou resultados separados por situação.

Os resultados referentes às 12 *famílias de enfrentamento* indicaram uma diferença significativa apenas em relação aos PI. Verificou-se uma diferença significativa para o resultado de *Acomodação*, *Delegação* e *Desamparo*. Participantes com PI (G1-CP) apresentaram menos *Acomodação* (EA) e mais *Desamparo* e *Delegação* (ENA) para lidar com as situações (Tabela 18). (Os resultados referentes aos PC e aos PE estão no APENDICE N).

Tabela 18. Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas internalizantes, em relação às famílias de enfrentamento (n = 73)

Famílias de Enfrentamento	YSR (PI)		p-valor ^a
	G1 (CP) (n = 37) Média (DP)	G2 (SP) (n = 36) Média (DP)	
<i>Adaptativas</i>			
Autoconfiança	8,22 (± 2,57)	8,39 (± 2,65)	0,881
Busca de Suporte	9,43 (± 3,48)	9,53 (± 2,77)	0,947
Resolução de Problemas	11,89 (± 2,61)	11,14 (± 2,46)	0,101
Busca de Informação	10,95 (± 2,92)	10,81 (± 2,29)	0,616
Acomodação	5,19 (± 1,73)	6,25 (± 1,73)	0,010*
Negociação	11,11 (± 2,73)	11 (± 2,35)	0,789
<i>Não adaptativas</i>			
Delegação	6,43 (± 2,72)	5,39 (± 2,66)	0,046*
Isolamento	9,76 (± 2,44)	8,94 (± 3,27)	0,279
Desamparo	9,14 (± 2,16)	7,97 (± 2,18)	0,027*
Fuga	11,70 (± 2,53)	10,75 (± 2,51)	0,110
Submissão	7,86 (± 2,38)	7,58 (± 2,16)	0,751
Oposição	12,46 (± 2,35)	12,53 (± 2,02)	0,862

Nota. YSR = *Youth Self-Report*; PI = problemas internalizantes.

^ap-valor pelo teste de Mann-Whitney para a comparação dos valores entre os dois grupos.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

Os resultados da análise comparativa entre os dois grupos (com e sem problemas), em relação às três medidas de enfrentamento (EA, ENA, ET), não indicaram diferenças para nenhum dos índices gerais do YSR (Tabela 19).

Tabela 19. Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, quanto ao enfrentamento adaptativo, não adaptativo e total (n = 73)

Índices Gerais	Enfrentamento	YSR				p-valor ^a
		n	G1 (CP) Média (DP)	n	G2 (SP) Média (DP)	
PC	Adaptativo		56,88 (± 10,23)		56,98 (± 7,95)	0,967
	Não Adaptativo	24	57,42 (± 8,11)	49	54,24 (± 8,24)	0,160
	Total		114,29 (± 13,31)		111,22 (± 12,22)	0,312
PI	Adaptativo		56,78 (± 9,70)		57,11 (± 7,66)	0,683
	Não Adaptativo	37	57,35 (± 7,08)	36	53,17 (± 8,95)	0,073
	Total		114,14 (± 12,68)		110,28 (± 12,35)	0,212
PE	Adaptativo		56,41 (± 11,00)		57,11 (± 7,97)	0,958
	Não Adaptativo	17	56,29 (± 8,40)	56	54,98 (± 8,29)	0,610
	Total		112,71 (± 14,48)		112,09 (± 12,09)	0,860

Nota. YSR = *Youth Self-Report*; PC = total de problemas emocionais e de comportamento; PI = problemas internalizantes; PE = problemas externalizantes.

^ap-valor referente ao teste de Mann-Whitney para a comparação dos valores entre os dois grupos.

*valores significativos para $p < 0,05$;

**valores muito significativos para $p < 0,01$;

***valores altamente significativos para $p < 0,001$.

Para verificar se havia alterações no padrão das respostas de enfrentamento, segundo a quantidade de estressores, foi feita uma análise comparativa.

3.5.2. Comparações entre os participantes com e sem problemas de emocionais e de comportamento, em relação ao enfrentamento, segundo o seu grau de exposição aos estressores

Nesta análise, os participantes foram divididos em dois grupos em relação ao número de estressores, segundo o ponto de corte: mediana 18 (< 18 estressores = 32 participantes; ≥ 18 = 34 participantes). Para cada um destes subgrupos, foi realizada a análise comparativa entre o grupo com problemas (CP) e o grupo sem problemas (SP) emocionais e de comportamento – para os três índices gerais do YSR - em relação às 12 famílias e às três medidas de enfrentamento (EA, ENA e ET).

A análise comparativa mostrou, para o subgrupo CP, uma diferença significativa ($p = 0,023$) apenas em relação aos problemas externalizantes [PE]. Para os participantes expostos a menos estressores, aqueles com PE tiveram uma pontuação maior em relação à *família de enfrentamento de Negociação* (EA), portanto, procuraram negociar mais ao lidar com as situações estressantes, em relação ao grupo sem PE (Tabela 20). (Os resultados referentes aos PC e aos PI - estão no APÊNDICE P).

O subgrupo com problemas internalizantes [PI], exposto a mais estressores (≥ 18) teve uma diferença significativa, com uma pontuação maior em relação ao enfrentamento não adaptativo (ENA), ao enfrentamento total (ET), e às *famílias de enfrentamento de Desamparo* e de *Fuga* (ambas classificadas como ENA) (Tabela 20). (Os resultados referentes aos PC e aos PE - estão no APÊNDICE P).

Tabela 20. Comparação entre os participantes com (G1) e sem (G2) problemas dos tipos internalizante e externalizante, em relação ao enfrentamento, segundo a quantidade de estressores

Enfrentamento	YSR		p -valor ^a	YSR		p -valor ^a
	Problemas Internalizantes			Problemas Externalizantes		
	(≥ 18 estressores)			(< 18 estressores)		
	CP (n = 22)	SP (n = 12)		CP (n = 4)	SP (n = 28)	
	Média (DP)	Média (DP)		Média (DP)	Média (DP)	
<i>Famílias Adaptativas</i>						
Autoconfiança	8,14 (± 2,34)	9,08 (± 2,94)	0,266	9,50 (± 2,08)	8,11 (± 2,78)	0,288
Busca de Suporte	10,05 (± 3,58)	9,08 (± 2,61)	0,268	9,25 (± 2,06)	9,43 (± 3,14)	0,774
Resolução de Problemas	11,95 (± 3,00)	11,25 (± 2,22)	0,202	12,00 (± 2,94)	11,07 (± 2,49)	0,450
Busca de Informação	11,59 (± 2,68)	10,92 (± 1,83)	0,242	11,00 (± 3,74)	10,43 (± 2,47)	0,665
Acomodação	5,32 (± 1,81)	5,42 (± 1,31)	0,672	5,50 (± 1,73)	6,29 (± 1,78)	0,449
Negociação	11,82 (± 2,13)	10,42 (± 2,91)	0,236	13,25 (± 0,96)	10,64 (± 2,08)	0,023*
<i>Famílias não adaptativas</i>						
Delegação	6,68 (± 2,78)	4,92 (± 1,31)	0,063	6,50 (± 4,51)	5,46 (± 2,35)	0,839
Isolamento	10,23 (± 2,35)	8,92 (± 3,78)	0,284	8,75 (± 2,63)	9,00 (± 3,10)	0,841
Desamparo	9,45 (± 2,04)	8,08 (± 1,93)	0,044*	8,75 (± 3,10)	8,07 (± 2,29)	0,752
Fuga	12,41 (± 2,02)	10,08 (± 2,87)	0,019*	11,00 (± 1,83)	10,86 (± 2,58)	0,931
Submissão	7,50 (± 2,48)	8,00 (± 2,17)	0,535	7,50 (± 2,65)	7,82 (± 2,16)	0,706
Oposição	12,82 (± 2,22)	12,42 (± 2,23)	0,509	13 (± 3,37)	12,18 (± 1,94)	0,225
Enfrentamento Adaptativo	58,86 (± 9,06)	56,17 (± 7,44)	0,233	60,50 (± 11,59)	55,96 (± 8,43)	0,242
Enfrentamento Não Adaptativo	59,09 (± 6,77)	52,42 (± 8,20)	0,024*	55,50 (± 9,47)	53,39 (± 8,92)	0,648
Enfrentamento Total	117,95 (± 12,32)	108,58 (± 10,50)	0,023*	116,00 (± 2,16)	109,36 (± 12,93)	0,425

Nota. Para os problemas internalizantes (com problemas $n = 22$ e sem problemas $n = 12$), quando exposto a mais estressores (≥ 18); para os problemas externalizantes (com problemas $n = 4$ e sem problemas $n = 28$), quando exposto a menos estressores (< 18); Ponto de corte = 18 estressores.

^a p -valor referente ao teste de Mann-Whitney para a comparação dos valores entre os dois grupos.

*valores significativos para $p < 0,05$;

**valores muito significativos para $p < 0,01$;

***valores altamente significativos para $p < 0,001$.

3.6. Relações entre as variáveis associadas aos problemas emocionais e de comportamento: análise de regressão logística

Para estudar as variáveis associadas à presença dos problemas emocionais e de comportamento [PC] nos participantes, como a idade, o sexo, os estressores, o estresse, o enfrentamento e o temperamento, foram feitas análises de regressão logística univariada e multivariada, com os critérios *Stepwise* para a seleção das variáveis (Tabachnick & Fidell, 2001). A análise univariada foi realizada inicialmente para verificar isoladamente a relação de cada uma dessas variáveis independentes com a dependente (presença dos PC e dos problemas internalizantes e externalizantes). O valor da razão (OR) permitiu verificar se a variável funcionou como um fator de proteção ($< 1,0$) ou de risco ($> 1,0$). Em seguida, usando o critério *Stepwise* para a seleção das variáveis, a análise multivariada foi combinando as variáveis independentes até identificar qual ou quais se associavam conjuntamente com a variável dependente (presença de problemas).

Os resultados dessas análises foram apresentados em três partes, correspondentes aos três índices gerais que compõem o YSR – PC (Total dos problemas emocionais e de comportamento), PI (Problemas Internalizantes) e PE (Problemas Externalizantes).

3.6.1. Análise de regressão logística para o total dos problemas emocionais e de comportamento

A análise de regressão logística univariada indicou a existência de uma associação significativa entre o número de eventos estressores, a frequência dos sintomas de estresse, a média da pontuação do fator *controle com esforço* e a do *afeto negativo*, com a ocorrência dos PC. Os resultados mostraram apenas o *controle com esforço* como fator de proteção (O.R. < 1), indicando que, quanto maior a sua pontuação, menor foi o risco para a ocorrência dos PC. As outras variáveis – o número

de estressores, a frequência dos sintomas de estresse e o *afeto negativo* - funcionaram como um fator de risco (O.R. > 1); portanto, quanto maior o número ou a pontuação dessas variáveis, maior foi o risco para a ocorrência dos PC (Tabela 21).

Tabela 21. *Análise de regressão logística univariada para o total dos problemas e emocionais e de comportamento (N = 83)*

Variável	Categorias	p-valor*	OR ^a	IC 95% OR ^b
Sexo	Feminino (ref.)	---	1,00	---
	Masculino	0,437	1,47	0,56 – 3,89
Idade	14-15 anos (ref.)	---	1,00	---
	12-13 anos	0,265	1,71	0,67 – 4,42
Estressores (nº)	Variável contínua	0,001***	1,16	1,07 – 1,25
Estresse (média da pontuação)	Variável contínua	0,001***	13,24	4,00 – 43,85
<i>Temperamento</i> (média da pontuação)				
Controle com esforço	Variável contínua	0,001***	0,13	0,04 – 0,43
Afiliação	Variável contínua	0,455	1,36	0,61 – 3,06
Extroversão	Variável contínua	0,051	3,43	0,99 – 11,82
Afeto negativo	Variável contínua	0,001***	9,59	2,91 – 31,54
<i>Enfrentamento</i>				
Total	Variável contínua	0,328	1,02	0,98 – 1,06
Adaptativo	Variável contínua	0,961	0,99	0,94 – 1,06
Não Adaptativo	Variável contínua	0,127	1,05	0,99 – 1,12

Nota. Com problemas ($n = 26$) e sem problemas ($n = 57$) emocionais e de comportamento; ref. = nível de referência.

^aOR (*Odds Ratio*) = razão de risco para os problemas emocionais e de comportamento; ^bIC 95% OR = intervalo de 95% de confiança para a razão de risco.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

A análise de regressão logística multivariada selecionou três variáveis independentes - o número de estressores, a frequência dos sintomas de estresse e o fator *extroversão* – que conjuntamente se associaram aos PC. O maior risco para a ocorrência dos PC esteve com os participantes que apresentavam:

a) maior número de estressores (a cada estressor ruim, o risco aumentou 10% ou 1,1 vez);

b) maior frequência dos sintomas de estresse (a cada 1 ponto de aumento, o

risco aumentou 8,3 vezes);

c) maior nível de *extroversão* (a cada 1 ponto de aumento, o risco aumentou 9,8 vezes). Estas três variáveis selecionadas, combinadas, agiram como fator de risco para a ocorrência dos PC (Tabela 22).

Tabela 22. *Análise de regressão logística multivariada para o total dos problemas emocionais e de comportamento (n = 66)*

Variáveis Selecionadas	Categorias	p-valor	OR ^a	IC 95% OR ^b
Estressores (n ^o)	Variável contínua	0,046*	1,10	1,01 – 1,21
Estresse (média da pontuação)	Variável contínua	0,001**	8,33	2,29 – 30,29
Extroversão (média da pontuação)	Variável contínua	0,023*	9,82	1,37 – 70,58

Nota. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. Com problemas ($n = 23$) e sem problemas ($n = 43$) emocionais e de comportamento.

^aOR (*Odds Ratio*) = razão de risco para os problemas emocionais e de comportamento; ^bIC 95% OR = intervalo de 95% de confiança para a razão de risco.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

3.6.2. Análise de regressão logística para os problemas do tipo internalizante

A análise de regressão logística univariada indicou que havia uma relação significativa entre o número de estressores, a frequência dos sintomas de estresse, o enfrentamento não adaptativo (ENA), o fator *controle com esforço* e o *afeto negativo* com a ocorrência dos problemas internalizantes [PI]. Apenas o *controle com esforço* foi identificado como fator de proteção, indicando que, quanto maior a sua pontuação, menor foi o risco para a ocorrência dos PI. As outras variáveis – o número de estressores, a frequência dos sintomas de estresse, o *afeto negativo* e o ENA - foram indicadas como sendo fatores de risco (O.R. > 1); assim, quanto maior o número ou a pontuação destas variáveis, maior foi o risco para os PI (Tabela 23).

Tabela 23. *Análise de regressão logística univariada para os problemas internalizantes (N = 83)*

Variável	Categorias	p-valor	OR ^a	IC 95% OR ^b
Sexo	Feminino (ref.)	---	1,00	---
	Masculino	0,437	1,44	0,57 – 3,63
Idade	14-15 anos (ref.)	---	1,00	---
	12-13 anos	0,887	0,94	0,39 – 2,28
Estressores (nº)	Variável contínua	0,003**	1,10	1,03 – 1,17
Estresse (média da pontuação)	Variável contínua	0,001***	7,58	2,78 – 20,67
<i>Temperamento</i> (média da pontuação)				
Controle com esforço	Variável contínua	0,033*	0,35	0,13 – 0,92
Afiliação	Variável contínua	0,208	1,63	0,76 – 3,49
Extroversão	Variável contínua	0,447	0,67	0,24 – 1,89
Afeto negativo	Variável contínua	0,003**	4,25	1,65 – 10,94
<i>Enfrentamento</i>				
Total	Variável contínua	0,192	1,03	0,99 – 1,07
Adaptativo	Variável contínua	0,871	0,99	0,94 – 1,05
Não Adaptativo	Variável contínua	0,034*	1,07	1,01 – 1,13

Nota. Com problemas (n = 41) e sem problemas (n = 42) internalizantes; ref. = nível de referência.

^aOR (*Odds Ratio*) = razão de risco para os problemas internalizantes; ^bIC 95% OR = intervalo de 95% de confiança para a razão de risco.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

A análise de regressão logística multivariada selecionou uma variável independente - a frequência dos sintomas de estresse, que se associou aos PI. Os participantes com maior risco para a ocorrência dos PI foram os que tinham maior frequência dos sintomas de estresse (a cada 1 ponto de aumento na média da pontuação, o risco aumentou 9,1 vezes) (Tabela 24).

Tabela 24. *Análise de regressão logística multivariada para os problemas internalizantes (n = 66)*

Variável Selecionada	Categorias	p-valor	OR ^a	IC 95% OR ^b
Estresse (média da pontuação)	Variável contínua	0,001***	9,06	2,81 – 29,20

Nota. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. Com problemas (n = 34) e sem problemas (n = 32) internalizantes.

^aOR (*Odds Ratio*) = razão de risco para os problemas internalizantes;

^bIC 95% OR = intervalo de 95% de confiança para a razão de risco.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

3.6.3. Análise de regressão logística para os problemas do tipo externalizante

A análise de regressão logística univariada indicou que havia uma relação significativa entre o número de estressores, a frequência dos sintomas de estresse, o fator *controle com esforço*, *extroversão* e *afeto negativo*, com a ocorrência de problemas externalizantes [PE]. Mais uma vez o *controle com esforço* apareceu como sendo um fator de proteção, de modo que, quanto maior a sua pontuação, menor foi o risco para a ocorrência dos PE. O número de estressores, a frequência dos sintomas de estresse, a *extroversão* e o *afeto negativo*, foram indicados como fatores de risco, de forma que, quanto maior o número ou a pontuação destas variáveis, maior foi o risco para a ocorrência dos PE (Tabela 25).

Tabela 25. Análise de regressão logística univariada para os problemas externalizantes (N = 83)

Variável	Categorias	p-valor	OR ^a	IC 95% OR ^b
Sexo	Masculino (ref.)	---	1,00	---
	Feminino	0,512	1,47	0,47 – 4,60
Idade	14-15 anos (ref.)	---	1,00	---
	12-13 anos	0,626	1,30	0,46 – 3,68
Estressores (nº)	Variável contínua	0,003**	1,12	1,04 – 1,20
Estresse (média da pontuação)	Variável contínua	0,001***	4,60	1,89 – 11,21
<i>Temperamento</i> (média da pontuação)				
Controle com esforço	Variável contínua	0,001**	0,11	0,03 – 0,41
Afiliação	Variável contínua	0,756	1,15	0,48 – 2,78
Extroversão	Variável contínua	0,005**	9,43	1,96 – 45,42
Afeto negativo	Variável contínua	0,003**	5,36	1,77 – 16,22
<i>Enfrentamento</i>				
Total	Variável contínua	0,859	1,00	0,96 – 1,05
Adaptativo	Variável contínua	0,771	0,99	0,93 – 1,06
Não Adaptativo	Variável contínua	0,565	1,02	0,95 – 1,09

Nota. Com problemas (n = 19) e sem problemas (n = 64) externalizantes; ref. = nível de referencia.

^aOR (Odds Ratio) = razão de risco para os problemas externalizantes;

^bIC 95% OR = intervalo de 95% de confiança para a razão de risco.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

A análise de regressão logística multivariada selecionou três variáveis

independentes – o número de estressores, o fator *extroversão* e *controle com esforço* que, conjuntamente, se associaram aos PE. O maior risco para a ocorrência dos PE esteve com os participantes que apresentaram:

a) maior número de estressores (a cada estressor, o risco aumentou 12% ou 1,1 vez);

b) maior nível de *extroversão* (a cada 1 ponto de aumento, o risco aumentou 19,8 vezes);

c) menor nível de *controle com esforço* (a cada 1 ponto de redução, o risco aumentou 8,3 vezes) (Tabela 26).

Tabela 26. *Análise de regressão logística multivariada para os problemas externalizantes (n = 66)*

Variáveis Selecionadas	Categorias	p-valor	OR^a	IC 95% OR^b
Estressores (nº)	Variável contínua	0,017	1,12	1,02 – 1,22
Extroversão (média da pontuação)	Variável contínua	0,008	19,79	2,16 – 181,06
Controle com esforço (média da pontuação)	Variável contínua	0,011	0,12	0,02 – 0,61

Nota. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. Com problemas ($n = 16$) e sem problemas ($n = 50$) externalizantes.

^aOR (*Odds Ratio*) = razão de risco para os problemas externalizantes;

^bIC 95% OR = intervalo de 95% de confiança para a razão de risco.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

A análise de regressão univariada indicou que o número de estressores, a frequência dos sintomas de estresse, o fator *controle com esforço* e o *afeto negativo* estiveram associados à presença dos problemas emocionais e de comportamento, para os três índices gerais do YSR – PC, PI e PE. O fator *extroversão* esteve associado apenas aos problemas externalizantes [PE], e o enfrentamento não adaptativo (ENA) apenas aos problemas internalizantes [PI]. Apenas o *esforço com controle* apareceu como sendo um fator de proteção.

A análise de regressão multivariada indicou que o número de estressores, a frequência dos sintomas de estresse e o fator *extroversão* estiveram associados à presença dos problemas emocionais e de comportamento [PC]; a frequência dos

sintomas de estresse esteve associada à ocorrência dos problemas internalizantes [PI]; e o número de estressores, o fator *controle com esforço* e *extroversão* estiveram associados aos problemas externalizantes [PE]. Destas variáveis, mais uma vez, o fator *controle com esforço* apareceu como um fator de proteção para o risco de problemas externalizantes [PE].

Procurando modelos de relação entre essas variáveis, foram feitas análises de equações estruturais.

3.7. Modelos de relação entre as variáveis associadas aos problemas emocionais e de comportamento: Modelagem de Equações Estruturais

Para estudar a relação entre as variáveis de interesse - gênero, idade, estressores, estresse, enfrentamento e temperamento - e a presença dos problemas emocionais e de comportamento [PC], dos tipos internalizante [PI] e externalizante [PE] nos participantes, segundo o modelo teórico proposto, foi utilizada a análise de equações estruturais, via exame dos caminhos (*Path Analysis*) para variáveis manifestas (*structural equation modeling for manifest variables*) e estimativa por máxima verossimilhança (Anderson & Gerbing, 1988).

Como medidas de temperamento foram utilizados os quatro fatores (*controle com esforço, afiliação, extroversão e afeto negativo*) e, como medidas de enfrentamento, o enfrentamento adaptativo (EA) e o não adaptativo (ENA). Nesta análise não foi possível utilizar os resultados do Enfrentamento Total (ET), pois estes resultaram da soma dos valores do EA e do ENA, o que criou a multicolinearidade (mais de uma variável medindo o mesmo fenômeno).

Para explicar a ocorrência dos PC, dos PI e dos PE, foram testados três modelos.

3.7.1. Primeiro modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento

Os resultados da primeira análise dos caminhos, do modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos PC, estão na Tabela 27. Foram obtidos valores aceitáveis para todos os critérios de adequação de ajuste, e também pela estimativa dos coeficientes dos caminhos (betas), tendo-se verificado que alguns destes foram significativos. Os caminhos a serem retirados foram indicados por meio dos resultados do teste de Wald para a exclusão de caminhos. O teste de multiplicadores de Lagrange não mostrou que havia caminhos a serem incluídos.

Tabela 27. Estimativa dos coeficientes padronizados da primeira análise dos caminhos, para a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento ($n = 66$)

Caminho de/Para	Beta	Valor de t*
Gênero (M)/PC	0,317	3,52*
Idade (12-13)/PC	-0,002	-0,03
Estressores/PC	0,302	3,20*
Estresse/PC	0,375	3,04*
Controle com Esforço/PC	-0,179	-1,29
Afiliação/PC	-0,249	-2,40*
Extroversão/PC	0,221	2,59*
Afeto Negativo/PC	0,106	0,74
Enfrentamento Adaptativo/PC	0,109	1,13
Enfrentamento Não Adaptativo/PC	-0,007	-0,07

Nota. *valores de $|t| > 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$; R^2 para os problemas emocionais e de comportamento = 0,5915; Resíduos (*residual terms*) E (problemas emocionais e de comportamento) = 0,639.

Após a primeira revisão, a análise de caminhos foi refeita e foram obtidos valores aceitáveis para todos os critérios de adequação de ajuste. Pela estimativa dos coeficientes dos caminhos, verificou-se que todos foram significativos e não houve recomendação para a exclusão e/ou a inclusão, encerrando-se as análises com o modelo da Tabela 28. (As tabelas referentes às medidas de adequação do ajuste, a exclusão e a realocação dos caminhos (teste de Wald) e sobre os multiplicadores para inclusão de caminhos - teste de Lagrange - estão no APÊNDICE Q).

Tabela 28. *Estimativa dos coeficientes padronizados após a primeira revisão da análise dos caminhos, para a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento (n = 66)*

Caminho de/Para	Beta	Valor de t*
Gênero (M)/PC	0,307	3,51*
Estressores/PC	0,332	3,42*
Estresse/PC	0,525	5,46*
Afiliação/PC	-0,218	-2,45*
Extroversão/PC	0,251	2,96*

Nota. *valores de $|t| > 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$; R^2 para os problemas emocionais e de comportamento = 0,5611; Resíduos (*residual terms*) E (problemas emocionais e de comportamento) = 0,663.

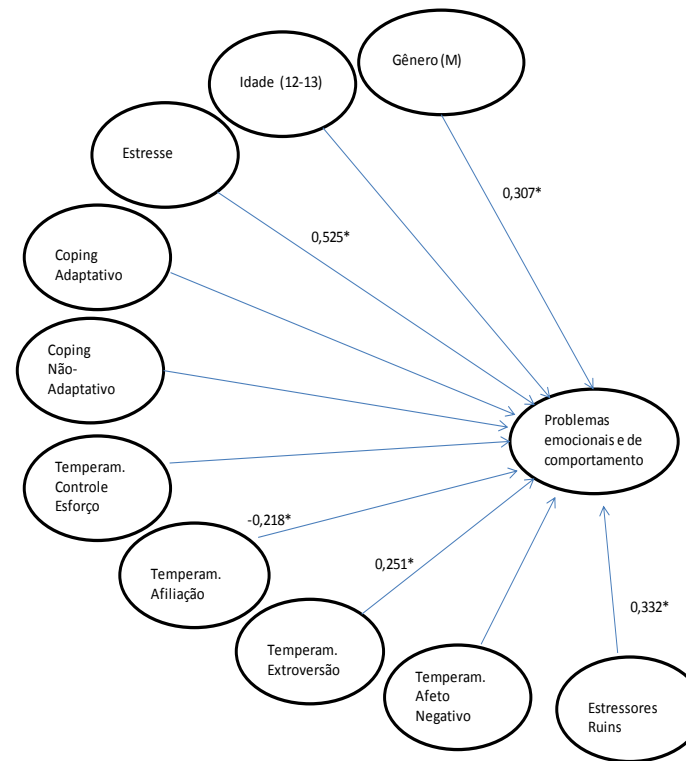
A partir dos resultados obtidos com as análises de equações estruturais, pode-se afirmar que os participantes com problemas emocionais e de comportamento [PC], foram aqueles com:

- a) maior frequência dos sintomas de estresse;
- b) sexo masculino;
- c) maior número de estressores;
- d) maior nível no fator *extroversão*;
- e) menor nível no fator *afiliação*.

Este modelo explicou 56,1% da variabilidade dos problemas emocionais e de comportamento (R^2) (Tabela 28 e Figura 9).



Primeiro Modelo – Inicial



Primeiro Modelo - Final

Nota. A ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento [PC] nos participantes é explicada pela variação no gênero (masculino), no estresse (níveis de estresse e número de estressores) e no temperamento - extroversão e afiliação (valores de t).

Figura 9. Diagrama dos caminhos do modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento, segundo a Modelagem de Equações Estruturais ($n = 66$).

3.7.2. Segundo modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas do tipo internalizante

Um segundo modelo teórico foi proposto para explicar a ocorrência dos problemas internalizantes [PI]. A Tabela 29 mostra os resultados da primeira análise dos caminhos. Foram obtidos valores aceitáveis para todos os critérios de adequação de ajuste e, pela estimativa dos coeficientes dos caminhos (betas), verificou-se que alguns foram significativos. Os caminhos a serem retirados foram indicados por meio dos resultados do teste de Wald. O teste de multiplicadores de Lagrange não mostrou que havia caminhos a serem incluídos.

Tabela 29. *Estimativa dos coeficientes padronizados da primeira análise dos caminhos, para a ocorrência dos problemas internalizantes (n = 66)*

Caminho de	Beta	Valor de t*
Gênero (M)/PI	0,243	2,25*
Idade (12-13)/PI	-0,131	-1,29
Estressores/PI	0,190	1,68
Estresse/PI	0,425	2,89*
Controle com Esforço/PI	0,147	0,89
Afiliação/PI	-0,069	-0,55
Extroversão/PI	-0,099	-0,97
Afeto Negativo/PI	0,146	0,85
Enfrentamento Adaptativo/PI	0,031	0,27
Enfrentamento Não Adaptativo/PI	0,175	1,54

Nota. *Valores de $|t| > 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$; R^2 para os problemas internalizantes = 0,4177; Resíduos (*residual terms*) E (problema internalizantes) = 0,763.

Após a primeira revisão da análise dos caminhos, foram obtidos valores aceitáveis para todos os critérios de adequação de ajuste. Pela estimativa dos coeficientes dos caminhos, verificou-se que todos foram significativos e não houve recomendação para a exclusão e/ou a inclusão, encerrando-se as análises com o modelo da Tabela 30.

Tabela 30. *Estimativa dos coeficientes padronizados após a primeira revisão da análise dos caminhos para a ocorrência dos problemas internalizantes (n = 66)*

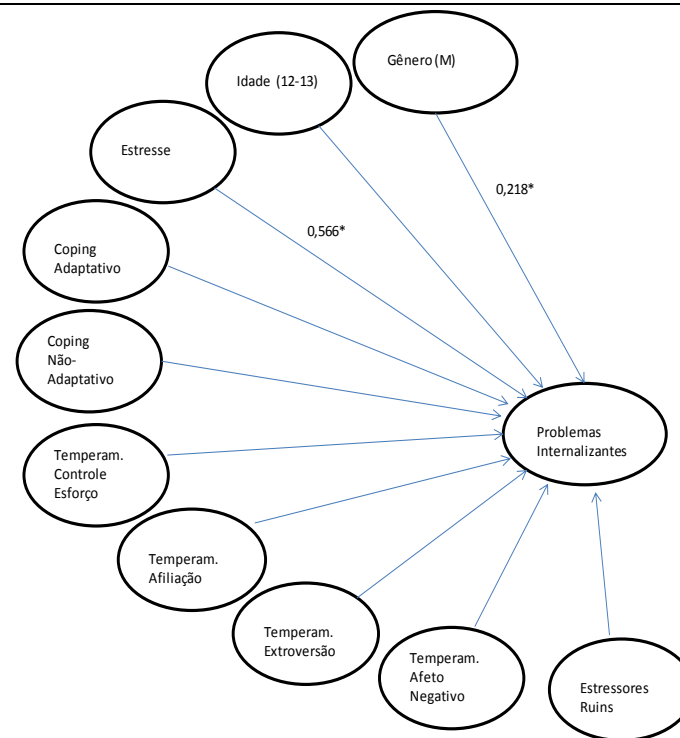
Caminho de/Para	Beta	Valor de t*
Gênero (M)/PI	0,218	2,14*
Estresse/PI	0,566	5,54*

Nota. *Valores de $|t| > 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$; R^2 para os problema internalizantes = 0,3342; Resíduos (*residual terms*) E (problemas internalizantes) = 0,816.

A partir dos resultados obtidos por meio das análises de equações estruturais, pode-se afirmar que os participantes com problemas internalizantes [PI] foram aqueles com maior frequência dos sintomas de estresse e os do sexo masculino. Este modelo explicou 33,4% da variabilidade dos PI (R^2) (Tabela 30 e Figura 10).



Segundo Modelo – Inicial



Segundo Modelo – Final

Nota. A ocorrência dos problemas internalizantes [PI] é explicada pela variação no estresse e no gênero (masculino) (valores de β).

Figura 10. Diagrama dos caminhos do modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas internalizantes, segundo a Modelagem de Equações Estruturais ($n = 66$).

3.7.3. Terceiro modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas do tipo externalizante

Um terceiro modelo foi proposto para explicar a ocorrência dos problemas externalizantes [PE]. A Tabela 31 mostra os resultados da primeira análise dos caminhos. Foram obtidos valores aceitáveis para todos os critérios de adequação de ajuste e, pela estimativa dos coeficientes dos caminhos (betas), verificou-se que alguns foram significativos. Os caminhos a serem retirados foram indicados por meio dos resultados do teste de Wald, não tendo o teste de multiplicadores de Lagrange mostrado caminhos a serem incluídos.

Tabela 31. *Estimativa dos coeficientes padronizados da primeira análise dos caminhos, para a ocorrência dos problemas externalizantes (n = 66)*

Caminho de/Para	Beta	Valor de t*
Gênero (M)/PE	0,080	0,72
Idade (12-13)/PE	-0,010	-0,10
Estressores/PE	0,273	2,35*
Estresse/PE	0,254	1,68
Controle com Esforço/PE	-0,273	-1,60
Afiliação/PE	-0,132	-1,04
Extroversão/PE	0,310	2,96*
Afeto Negativo/PE	-0,055	-0,32
Enfrentamento Adaptativo/PE	0,079	0,67
Enfrentamento Não Adaptativo/PE	-0,084	-0,72

Nota. *Valores de $|t| > 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$; R2 para os problemas externalizantes = 0,3860. Resíduos (*residual terms*) E (problemas externalizantes) = 0,784.

Após a primeira revisão da análise dos caminhos, foram obtidos valores aceitáveis para todos os critérios de adequação de ajuste. Pela estimativa dos coeficientes dos caminhos, verificou-se que todos foram significativos e não houve recomendação para a exclusão e/ou a inclusão, encerrando-se as análises com o modelo da Tabela 32.

Tabela 32. *Estimativa dos coeficientes padronizados após primeira revisão da análise dos caminhos, para a ocorrência dos problemas externalizantes (n = 66)*

Caminho de/Para	Beta	Valor de t*
Estressores/PE	0,299	2,78*
Controle com Esforço/PE	-0,305	-2,83*
Extroversão/PE	0,317	3,14*

Nota. *Valores de $|t| \geq 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$. R^2 para os problemas externalizantes: 0,3439. Resíduos (*residual terms*) E (problemas externalizantes): 0,810.

A partir dos resultados obtidos na análise de equações estruturais, pode-se afirmar que os participantes com problemas do tipo externalizante [PE] foram aqueles com:

- a) maior nível no fator *extroversão*;
- b) menor nível no fator *controle com esforço*;
- c) maior número de estressores.

Este modelo explicou 34.4% da variabilidade da ocorrência dos problemas do tipo externalizante (R^2) nesta amostra de 66 adolescentes (Tabela 32 e Figura 11).



Terceiro Modelo – Inicial



Terceiro Modelo – Final

Nota. A ocorrência dos problemas do tipo externalizante [PE] é explicada pela variação no número de estressores e no temperamento - extroversão e controle com esforço.

Figura 11. Diagrama dos caminhos do modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas externalizantes, segundo a Modelagem de Equações Estruturais ($n = 66$).

3.8. Análise do efeito de mediação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento

Para entender a função do temperamento e do enfrentamento nos modelos teóricos observados, foram feitas análises para verificar o efeito de mediação destas variáveis na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento, para cada um dos índices gerais do YSR (os PC, os PI e os PE). Segundo Baron e Kenny (1986), uma variável tem a função de mediadora quando atinge quatro critérios: 1) a variável independente [VI] afeta significativamente a variável mediadora; 2) a variável mediadora afeta significativamente a variável dependente [VD]; 3) a VI afeta significativamente a VD na ausência da variável mediadora; 4) o efeito da VI sobre a VD é enfraquecido, ou anulado, no momento em que a variável mediadora é adicionada. Mesmo quando a quarta condição é obtida, é necessário que as outras condições também sejam atingidas para que o efeito de mediação exista.

Foram considerados os quatro fatores do temperamento (*controle com esforço, afiliação, extroversão e afeto negativo*) e as três medidas do enfrentamento (EA, ENA e ET) como as variáveis mediadoras de duas relações entre a VI e a variável VD: a) o número de estressores (VI) e os problemas emocionais e de comportamento (VD); b) a frequência dos sintomas de estresse (VI) e os problemas emocionais e de comportamento (VD). As análises foram realizadas com os três índices gerais que compõem o YRS (os PC, os PI e os PE). Assim, 24 estruturas foram consideradas para o estudo do temperamento como a variável mediadora, e 18 estruturas de mediação para o estudo do enfrentamento como a variável mediadora.

Estas estruturas foram avaliadas em três condições de mediação: a) a análise passo a passo dos caminhos; b) a diferença entre os coeficientes; c) o produto dos

coeficientes. Os quatro passos da mediação de Baron e Kenny (1986), referentes a essas estruturas, estão nas oito primeiras colunas das Tabelas 33, 34, 35, 36, 37 e 38 (da esquerda para a direita). Nas colunas 9, 10 e 11, constam os resultados dos outros testes, utilizados. De acordo com Vieira (2009), o efeito de mediação é indicado por meio dos quatro passos de Baron e Kenny (1986). Os outros três testes foram utilizados como uma contraprova, sugerindo um efeito indireto de mediação. Assim, os três primeiros passos de Baron e Kenny (1986) são mostrados na linha isolada. A quarta condição é mostrada na análise de regressão na linha conjunta, em que a variável mediadora e a independente são colocadas juntas no modelo, sem que exista controle. O objetivo era observar se havia uma redução (ver beta) do impacto da *VI* sobre a *VD* na existência da mediadora. Foi considerado

A Tabela 33, 34 e 35 mostram os resultados das análises de equações estruturais para estudar o efeito de mediação dos quatro fatores de temperamento na relação entre os estressores e os problemas, para os três índices gerais do YSR (os PC, os PI e os PE). A Tabela 36, 37 e 38 mostram os resultados das análises do efeito de mediação dos quatro fatores de temperamento na relação entre o estresse e os problemas, para os três índices gerais do YSR. .

A partir dos resultados obtidos por meio da análise de equações estruturais das 24 estruturas que mostravam os quatro fatores de temperamento como a variável mediadora, verificou-se o efeito de mediação para o *controle com esforço* e o *afeto negativo*.

Os resultados indicaram que, diante de uma maior quantidade de estressores, quanto maior for o nível do fator *controle com esforço*, menor é o risco para os PC e os PE. Indicaram também que, diante de uma maior frequência dos sintomas de estresse, quanto maior for o nível do fator *controle com esforço*, menor é o risco para os PE (relação inversamente proporcional). Quanto ao *afeto negativo*, os resultados indicaram que, diante de uma maior quantidade de estressores, quanto menor for o

nível de *afeto negativo*, menor é o risco para os PC, os PI e os PE (relação diretamente proporcional).

A análise de equações estruturais não identificou o efeito de mediação para o enfrentamento (EA, ENA e ET), na relação entre os estressores/estresse e os problemas, para os três índices gerais do YSR (PC, PI e PE). Estes resultados estão no APÊNDICE R.

Tabela 33. Análise do efeito de mediação dos fatores do temperamento na relação entre os estressores e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66)

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estressores	Controle de Esforço	-0,302	-0,017 (0,006)	-2,65*	0,0911	2,31**	2,26**	0,0017*
	Estressores	PC	0,484*	0,025 (0,005)	4,62*	0,2339			
	Controle Esforço	PC	-0,430	-0,389 (0,098)	-3,99*	0,1852			
Conjunta	Estressores	PC	0,389*	0,020 (0,005)	3,77*	0,3228			
	Controle Esforço	PC	-0,313	-0,283 (0,093)	-3,03*				
Isolada	Estressores	Afiliação	0,249	0,016 (0,008)	2,15*	0,0619	0,81	0,73	1,0000
	Estressores	PC	0,484*	0,025 (0,005)	4,62*	0,2339			
	Afiliação	PC	0,106	0,083 (0,094)	0,89	0,0112			
Conjunta	Estressores	PC	0,487*	0,025 (0,006)	4,51*	0,2341			
	Afiliação	PC	-0,015	-0,012 (0,085)	-0,14				
Isolada	Estressores	Extroversão	0,015	0,001 (0,006)	0,13	0,0002	0,17	0,15	=1,0000
	Estressores	PC	0,484*	0,025 (0,005)	4,62*	0,2339			
	Extroversão	PC	0,223	0,239 (0,125)	1,91	0,0497			
Conjunta	Estressores	PC	0,480*	0,025 (0,005)	4,74*	0,2804			
	Extroversão	PC	0,216	0,231 (0,109)	2,13*				
Isolada	Estressores	Afeto Negativo	0,346	0,021 (0,007)	3,09*	0,1198	2,51**	2,47**	0,0011*
	Estressores	PC	0,484*	0,025 (0,005)	4,62*	0,2339			
	Afeto Negativo	PC	0,478	0,407 (0,089)	4,56*	0,2288			
Conjunta	Estressores	PC	0,361*	0,019 (0,005)	3,50*	0,3438			
	Afeto Negativo	PC	0,353	0,300 (0,088)	3,42*				

Nota. *Valores de |t| ≥ 1,96 são considerados significativos para p ≤ 0,05. **Testes de Sobel e Arovia > 1,96 são significativos (Vieira, 2008).

Tabela 34. Análise do efeito de mediação dos fatores do temperamento na relação entre os estressores e os problemas internalizantes (n = 66)

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Aroian**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estressores	Controle de Esforço	-0,302	-0,017 (0,006)	-2,65*	0,0911	1,79	1,73	0,1061
	Estressores	PI	0,365*	0,020 (0,006)	3,28*	0,1331			
	Controle Esforço	PI	-0,265	-0,256 (0,111)	-2,30*	0,0701			
Conjunta	Estressores	PI	0,314*	0,017 (0,006)	2,73*	0,1594			
	Controle Esforço	PI	-0,170	-0,164 (0,111)	-1,48				
Isolada	Estressores	Afiliação	0,249	0,016 (0,008)	2,15*	0,0619	0,89	0,82	1,0000
	Estressores	PI	0,365*	0,020 (0,006)	3,28*	0,1331			
	Afiliação	PI	0,119	0,100 (0,100)	1,00	0,0141			
Conjunta	Estressores	PI	0,358*	0,020 (0,006)	3,11*	0,1340			
	Afiliação	PI	0,030	0,025 (0,097)	0,26				
Isolada	Estressores	Extroversão	0,015	0,001 (0,006)	0,13	0,0002	-0,16	-0,12	1,0000
	Estressores	PI	0,365*	0,020 (0,006)	3,28*	0,1331			
	Extroversão	PI	-0,134	-0,153 (0,135)	-1,13	0,0180			
Conjunta	Estressores	PI	0,367*	0,020 (0,006)	3,34*	0,1527			
	Extroversão	PI	-0,140	-0,160 (0,126)	-1,27				
Isolada	Estressores	Afeto Negativo	0,346	0,021 (0,007)	3,09*	0,1198	2,14**	2,09**	0,0205*
	Estressores	PI	0,365*	0,020 (0,006)	3,28*	0,1331			
	Afeto Negativo	PI	0,344	0,312 (0,102)	3,06*	0,1180			
Conjunta	Estressores	PI	0,280*	0,015 (0,006)	2,43*	0,1867			
	Afeto Negativo	PI	0,247	0,224 (0,104)	2,15*				

Nota. *Valores de |t| ≥ 1,96 são considerados significativos para p ≤ 0,05. **Testes de Sobel e Aroian ≥ 1,96 são significativos (Vieira, 2008).

Tabela 35. Análise do efeito de mediação dos fatores do temperamento na relação entre os estressores e os problemas externalizantes (n = 66)

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estressores	Controle de Esforço	-0,302	-0,017 (0,006)	-2,65*	0,0911	2,30**	2,26**	0,0017*
	Estressores	PE	0,372*	0,018 (0,005)	3,35*	0,1383			
	Controle Esforço	PE	-0,426	-0,352 (0,089)	-3,94*	0,1817			
Conjunta	Estressores	PE	0,268*	0,013 (0,005)	2,46*	0,2468			
	Controle Esforço	PE	-0,346	-0,285 (0,090)	-3,18*				
Isolada	Estressores	Afiliação	0,249	0,016 (0,008)	2,15*	0,0619	0,46	0,42	1,0000
	Estressores	PE	0,372*	0,018 (0,005)	3,35*	0,1383			
	Afiliação	PE	0,057	0,041 (0,086)	0,48	0,0033			
Conjunta	Estressores	PE	0,381*	0,018 (0,005)	3,33*	0,1397			
	Afiliação	PE	-0,038	-0,027 (0,082)	-0,33				
Isolada	Estressores	Extroversão	0,015	0,001 (0,006)	0,13	0,0002	0,17	0,16	0,0001*
	Estressores	PE	0,372*	0,018 (0,005)	3,35*	0,1383			
	Extroversão	PE	0,328	0,320 (0,110)	2,90*	0,1075			
Conjunta	Estressores	PE	0,367*	0,017 (0,005)	3,53*	0,2422			
	Extroversão	PE	0,322	0,315 (0,102)	3,10*				
Isolada	Estressores	Afeto Negativo	0,346	0,021 (0,007)	3,09*	0,1198	2,16**	2,11**	0,0058*
	Estressores	PE	0,372*	0,018 (0,005)	3,35*	0,1383			
	Afeto Negativo	PE	0,351	0,272 (0,087)	3,14*	0,1232			
Conjunta	Estressores	PE	0,285*	0,013 (0,005)	2,49*	0,1945			
	Afeto Negativo	PE	0,253	0,196 (0,089)	2,21*				

Nota. *Valores de |t| ≥ 1,96 são considerados significativos para p ≤ 0,05. **Testes de Sobel e Arovia ≥ 1,96 são significativos (Vieira, 2008).

Tabela 36. *Análise do efeito de mediação dos fatores do temperamento na relação entre o estresse e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66)*

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estresse	Controle Esforço	-0,518	-0,363 (0,068)	-5,35*	0,2687	3,18**	3,14**	0,1864
	Estresse	PC	0,592*	0,380 (0,059)	6,48*	0,3500			
	Controle Esforço	PC	-0,410	-0,376 (0,095)	-3,97*	0,1678			
Conjunta	Estresse	PC	0,519*	0,333 (0,068)	4,91*	0,3645			
	Controle Esforço	PC	-0,141	-0,129 (0,097)	-1,34				
Isolada	Estresse	Afiliação	0,272	0,226 (0,091)	2,50*	0,0741	0,72	0,67	0,4020
	Estresse	PC	0,592*	0,380 (0,059)	6,48*	0,3500			
	Afiliação	PC	0,084	0,065 (0,087)	0,75	0,0071			
Conjunta	Estresse	PC	0,614*	0,394 (0,061)	6,51*	0,3563			
	Afiliação	PC	-0,083	-0,064 (0,073)	-0,88				
Isolada	Estresse	Extroversão	-0,047	-0,028 (0,068)	-0,42	0,0022	-0,40	-0,36	0,0875
	Estresse	PC	0,592*	0,380 (0,059)	6,48*	0,3500			
	Extroversão	PC	0,225	0,241 (0,119)	2,04*	0,0505			
Conjunta	Estresse	PC	0,604*	0,387 (0,056)	6,95*	0,4139			
	Extroversão	PC	0,253	0,272 (0,093)	2,92*				
Isolada	Estresse	Afeto Negativo	0,620	0,488 (0,070)	6,98*	0,3843	3,93**	3,91**	0,1367
	Estresse	PC	0,592*	0,380 (0,059)	6,48*	0,3500			
	Afeto Negativo	PC	0,473	0,386 (0,081)	4,75*	0,2240			
Conjunta	Estresse	PC	0,484*	0,311 (0,074)	4,22*	0,3684			
	Afeto Negativo	PC	0,173	0,141 (0,094)	1,51				

Nota. *Valores de $|t| \geq 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$. **Testes de Sobel e Arovia $\geq 1,96$ são significativos (Vieira, 2008).

Tabela 37. Análise do efeito de mediação para os fatores do temperamento na relação entre o estresse e os problemas internalizantes (n = 66)

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estresse	Controle de Esforço	-0,518	-0,363 (0,068)	-5,35*	0,2687	2,09**	2,06**	0,8475
	Estresse	PI	0,509*	0,355 (0,068)	5,23*	0,2594			
	Controle Esforço	PI	-0,248	-0,247 (0,109)	-2,26*	0,0614			
Conjunta	Estresse	PI	0,521*	0,363 (0,080)	4,57*	0,2598			
	Controle Esforço	PI	0,022	0,022 (0,114)	0,19				
Isolada	Estresse	Afiliação	0,272	0,226 (0,091)	2,50*	0,0741	1,14	1,07	1,0000
	Estresse	PI	0,509*	0,355 (0,068)	5,23*	0,2594			
	Afiliação	PI	0,143	0,120 (0,094)	1,27	0,0204			
Conjunta	Estresse	PI	0,508*	0,355 (0,071)	5,02*	0,2595			
	Afiliação	PI	0,004	0,004 (0,085)	0,04				
Isolada	Estresse	Extroversão	-0,047	-0,028 (0,068)	-0,42	0,0022	0,36	0,24	0,5350
	Estresse	PI	0,509*	0,355 (0,068)	5,23*	0,2594			
	Extroversão	PI	-0,086	-0,100 (0,132)	-0,76	0,0074			
Conjunta	Estresse	PI	0,506*	0,353 (0,068)	5,21*	0,2633			
	Extroversão	PI	-0,062	-0,072 (0,114)	-0,64				
Isolada	Estresse	Afeto Negativo	0,620	0,488 (0,070)	6,98*	0,3843	3,04**	3,02**	0,5797
	Estresse	PI	0,509*	0,355 (0,068)	5,23*	0,2594			
	Afeto Negativo	PI	0,359	0,318 (0,094)	3,40*	0,1288			
Conjunta	Estresse	PI	0,466*	0,325 (0,087)	3,76*	0,2625			
	Afeto Negativo	PI	0,070	0,062 (0,110)	0,57				

Nota. *Valores de $|t| \geq 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$. **Testes de Sobel e Arovia $\geq 1,96$ são significativos (Vieira, 2008).

Tabela 38. Análise do efeito de mediação para os fatores do temperamento na relação entre o estresse e os problemas externalizantes (n = 66)

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estresse	Controle Esforço	-0,518	-0,363 (0,068)	-5,35*	0,2687	3,17**	3,13**	0,0281*
	Estresse	PE	0,421*	0,246 (0,060)	4,09*	0,1768			
	Controle Esforço	PE	-0,408	-0,342 (0,087)	-3,95*	0,1664			
Conjunta	Estresse	PE	0,286*	0,167 (0,068)	2,45*	0,2262			
	Controle Esforço	PE	-0,260	-0,218 (0,098)	-2,23*				
Isolada	Estresse	Afiliação	0,272	0,226 (0,091)	2,50*	0,0741	0,31	0,29	0,4096
	Estresse	PE	0,421*	0,246 (0,060)	4,09*	0,1768			
	Afiliação	PE	0,035	0,025 (0,080)	0,31	0,0012			
Conjunta	Estresse	PE	0,444*	0,260 (0,062)	4,17*	0,1836			
	Afiliação	PE	-0,086	-0,061 (0,075)	-0,81				
Isolada	Estresse	Extroversão	-0,047	-0,028 (0,068)	-0,42	0,0022	-0,41	-0,39	0,0826
	Estresse	PE	0,421*	0,246 (0,060)	4,09*	0,1768			
	Extroversão	PE	0,334	0,327 (0,105)	3,13*	0,1113			
Conjunta	Estresse	PE	0,437*	0,256 (0,055)	4,62*	0,3020			
	Extroversão	PE	0,354	0,347 (0,093)	3,74*				
Isolada	Estresse	Afeto Negativo	0,620	0,488 (0,070)	6,98*	0,3843	3,05**	3,03**	0,2220
	Estresse	PE	0,421*	0,246 (0,060)	4,09*	0,1768			
	Afeto Negativo	PE	0,360	0,268 (0,079)	3,41*	0,1297			
Conjunta	Estresse	PE	0,320*	0,188 (0,076)	2,47*	0,1929			
	Afeto Negativo	PE	0,162	0,120 (0,096)	1,25				

Nota. *Valores de $|t| \geq 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$. **Testes de Sobel e Arovia $\geq 1,96$ são significativos (Vieira, 2008).

3.9. Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento

Conforme Baron e Kenny (1986), um moderador pode ser uma variável qualitativa ou quantitativa, que afeta a direção e/ou a força da relação entre a variável independente [VI] (ou preditora) e a dependente [VD] (ou de desfecho). Os modelos que utilizam a variável moderadora, tem por objetivo verificar se a relação entre VI e VD seria, por exemplo, reduzida, trazida a zero (sendo, $p = NS$), ou, até mesmo, se o sinal da relação se inverte +/-, dada a utilização de uma terceira variável moderadora (Vieira, 2009).

Nesta primeira seção foram mostrados os resultados referentes ao estudo do efeito de moderação em relação aos problemas emocionais e de comportamento [PC] e, nas duas seguintes, referentes aos problemas internalizantes [PI] e aos externalizantes [PE]. O presente estudo considerou os quatro fatores do temperamento (*controle com esforço, afiliação, extroversão e afeto negativo*) e as três medidas do enfrentamento – Enfrentamento Adaptativo [EA], Enfrentamento Não Adaptativo [ENA] e Enfrentamento Total [ET] - como as variáveis moderadoras das duas relações entre VI e VD: a) os estressores (VI) e os PC (VD); b) o estresse (VI) e os PC (VD). As análises foram realizadas com os três índices que compõem o YRS (PC, PI e PE).

A Tabela 39 mostra os resultados das análises de regressão linear para estudar o efeito de moderação dos fatores de temperamento e das medidas de enfrentamento, na relação entre os estressores e os PC. Primeiro, foi necessário verificar se a interação entre a VI e a moderadora afetava a VD, pois somente quando este efeito ocorre, e é significado, a variável pode ser considerada moderadora.

Os resultados das análises mostraram que a interação entre os estressores e o fator *extroversão* (temperamento) exerceu um impacto significativo sobre os problemas emocionais e de comportamento [PC] ($p = 0,040$), indicando que a *extroversão* exerce um efeito de moderação na relação entre o número de estressores e os PC (Tabela 39).

Tabela 39. *Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66)*

Variáveis Independentes	Beta (EP)	p-valor*	R ²
Estressores	0,028 (0,007)	0,001**	
Controle com Esforço (<i>Med</i> = 2,88)	0,030 (0,213)	0,890	0,3236
Interação: Estressores x Controle c/ Esforço	-0,016 (0,011)	0,140	
Estressores	0,024 (0,010)	0,017*	
Afiliação (<i>Med</i> = 3,33)	-0,042 (0,226)	0,852	0,2343
Interação: Estressores x Afiliação	0,002 (0,012)	0,870	
Estressores	0,039 (0,009)	0,001**	
Extroversão (<i>Med</i> = 3,09)	0,523 (0,215)	0,018*	0,2963
Interação: Estressores x Extroversão	-0,023 (0,011)	0,040*	
Estressores	0,028 (0,009)	0,002*	
Afeto Negativo (<i>Med</i> = 3,08)	0,432 (0,212)	0,045*	0,3155
Interação: Estressores x Afeto Negativo	-0,010 (0,011)	0,366	
Estressores	0,023 (0,010)	0,023*	
Enfrentamento Adaptativo (<i>Med</i> = 57)	-0,118 (0,242)	0,628	0,2348
Interação: Estressores x Enfrentamento Adaptativo	0,003 (0,012)	0,790	
Estressores	0,020 (0,009)	0,039*	
Enfrentamento Não Adaptativo (<i>Med</i> = 55)	-0,089 (0,237)	0,707	0,2360
Interação: Estressores x Enfrentamento Não Adaptat.	0,007 (0,012)	0,549	
Estressores	0,022 (0,008)	0,009*	
Enfrentamento Total (<i>Med</i> = 155)	0,031 (0,233)	0,894	0,2414
Interação: Estressores x Enfrentamento Total	0,004 (0,012)	0,753	

Nota: O temperamento e enfrentamento foram categorizados com base na mediana - abaixo e acima da mediana.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

Na sequência, para se compreender o impacto dessa interação identificada entre os estressores e a *extroversão* (temperamento) sobre a ocorrência dos PC, foi feita uma segunda análise de regressão. Nesta, foram separados dois grupos quanto ao nível da *extroversão*, tomando a mediana como medida padrão (*Med* = 3,09) - com valores de *extroversão* abaixo e acima da mediana (Tabela 40).

Tabela 40. *Análise do efeito de moderação do fator de extroversão (temperamento) na relação entre os estressores e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66)*

<i>Extroversão (Med = 3,09)</i>	Variáveis Independentes	Beta (EP)	p-valor	R ²
Abaixo da mediana	Estressores	0,039 (0,007)	0,001**	0,4763
Acima da mediana	Estressores	0,016 (0,008)	0,043*	0,1182

Nota. A *extroversão* foi categorizada com base na mediana – abaixo e acima da mediana. Foram feitas análises de regressão linear para cada subgrupo.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

O grupo de participantes com valores de *extroversão* (temperamento) abaixo da mediana mostrou uma relação altamente significativa ($p \leq 0,001$) entre o número de estressores e os PC, sendo que, no grupo com valores acima da mediana, esta relação também se mostrou significativa ($p = 0,043$), porém menos significativa que a relação anterior. Os resultados indicaram que, quando os valores do fator *extroversão* foram inferiores à mediana, a relação entre os estressores e os PC se tornou mais significativa; em contrapartida, quando esses valores foram superiores à mediana, a relação entre os estressores e os PC se tornou menos significativa (Tabela 40).

As análises de regressão linear, feitas para estudar o efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre o estresse e os PC, mostraram que a interação entre o estresse e o fator *controle com esforço* (temperamento) exerceu um efeito significativo ($p = 0,031$) sobre os PC, indicando que o *controle com esforço* agiu como moderador nessa relação (afeta a força dessa relação) (Tabela 41).

Tabela 41. Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre o estresse e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66)

Variáveis Independentes	Beta (EP)	p-valor	R ²
Estresse	0,429 (0,073)	0,001***	
Controle Esforço (Med = 2,88)	0,514 (0,325)	0,118	0,4190
Interação: Estresse x Controle com Esforço	-0,282 (0,129)	0,031*	
Estresse	0,413 (0,105)	0,001***	
Afiliação (Med = 3,33)	0,111 (0,329)	0,737	0,3513
Interação: Estresse x Afiliação	-0,049 (0,128)	0,705	
Estresse	0,393 (0,082)	0,001***	
Extroversão (Med = 3,09)	0,175 (0,306)	0,569	0,3864
Interação: Estresse x Extroversão	0,001 (0,117)	0,994	
Estresse	0,199 (0,121)	0,105	
Afeto Negativo (Med = 3,08)	-0,364 (0,356)	0,309	0,3788
Interação: Estresse x Afeto Negativo	0,203 (0,145)	0,165	
Estresse	0,463 (0,097)	0,001***	
Enfrentamento Adaptativo (Med = 57)	0,342 (0,338)	0,316	0,3557
Interação: Estresse x Enfrentamento Adaptativo	-0,147 (0,127)	0,251	
Estresse	0,428 (0,097)	0,001***	
Enfrentamento Não Adaptativo (Med = 55)	0,125 (0,344)	0,718	0,3474
Interação: Estresse x Enfrentamento Não Adaptativo	-0,071 (0,132)	0,593	
Estresse	0,481 (0,093)	0,001***	
Enfrentamento Total (Med = 155)	0,509 (0,333)	0,131	0,3637
Interação: Estresse x Enfrentamento Total	-0,192 (0,126)	0,133	

Nota. O temperamento e o enfrentamento foram categorizados com base na mediana – abaixo e acima da mediana.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

Para se compreender o efeito da interação entre o estresse e o fator *controle com esforço* sobre os PC, foi feito um desdobramento da análise de regressão, considerando agora essa relação para os dois grupos, segundo a mediana do *controle com esforço* (Med = 2,88) - abaixo e acima da mediana (Tabela 42).

Tabela 42. Análise do efeito moderador do fator controle com esforço (temperamento) na relação entre o estresse e os problemas emocionais e de comportamento (n = 66)

Controle com Esforço (Med = 2,88)	Variáveis Independentes	Beta (EP)	p-valor*	R ²
Abaixo da mediana	Estresse	0,429 (0,076)	0,001***	0,4789
Acima da mediana	Estresse	0,147 (0,102)	0,159	0,0490

Nota. O *controle com esforço* foi categorizado com base na mediana – abaixo e acima da mediana. Foram feitas análises de regressão linear para cada subgrupo.

*significativos para $p \leq 0,05$;

**muito significativos para $p \leq 0,01$;

***altamente significativos para $p \leq 0,001$.

No grupo de participantes com valores do fator *controle com esforço* abaixo da mediana, a relação entre o estresse e os PC foi altamente significativa ($p \leq 0,001$), sendo que, no grupo com valores acima da mediana, a relação não foi significativa ($p = 0,159$). Estes resultados indicaram que, quando os valores do fator *controle com esforço* foram inferiores à mediana, a relação entre o estresse e os PC se tornou mais significativa. No entanto, quando esses valores foram superiores à mediana, a relação entre o estresse e os PC desapareceu. Assim, diante de maiores níveis de estresse, os participantes com um baixo nível de *controle com esforço* tendem a manifestar mais problemas emocionais e de comportamento.

3.9.1. Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores/estresse e os problemas internalizantes

As análises de regressão linear, realizadas para estudar o efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento, na relação entre os estressores e os problemas internalizantes [PI] (Tabela 43), e na relação entre o estresse e os PI (Tabela 44), não identificaram efeito de moderação para essas variáveis.

Tabela 43. Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores e os problema internalizante (n = 66)

Variáveis Independentes	Beta (EP)	p-valor	R ²
Estressores	0,025 (0,009)	0,005**	
Controle Esforço (<i>Med</i> = 2,88)	0,189 (0,255)	0,461	0,1461
Interação: Estressores x Controle Esforço	-0,013 (0,013)	0,334	
Estressores	0,008 (0,011)	0,439	
Afiliação (<i>Med</i> = 3,33)	-0,173 (0,253)	0,497	0,1580
Interação: Estressores x Afiliação	0,016 (0,013)	0,245	
Estressores	0,031 (0,010)	0,004**	
Extroversão (<i>Med</i> = 3,09)	0,145 (0,250)	0,564	0,1665
Interação: Estressores x Extroversão	-0,015 (0,013)	0,233	
Estressores	0,018 (0,010)	0,074	
Afeto Negativo (<i>Med</i> = 3,08)	0,215 (0,249)	0,391	0,1668
Interação: Estressores x Afeto Negativo	-0,002 (0,013)	0,906	
Estressores	0,007 (0,011)	0,519	
Enfrentamento Adaptativo (<i>Med</i> = 57)	-0,320 (0,266)	0,234	0,1578
Interação: Estressores x Enfrentamento Adaptativo	0,019 (0,013)	0,153	
Estressores	0,012 (0,010)	0,240	
Enfrentamento Não Adaptativo (<i>Med</i> = 55)	-0,023 (0,262)	0,930	0,1500
Interação: Estressores x Enfrentamento Não Adaptat.	0,009 (0,013)	0,515	
Estressores	0,008 (0,009)	0,355	
Enfrentamento Total (<i>Med</i> = 155)	-0,138 (0,251)	0,584	0,1985
Interação: Estressores x Enfrentamento Total	0,019 (0,012)	0,133	

Nota. O temperamento e o enfrentamento foram categorizados com base na mediana – abaixo e acima da mediana.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,00$.

Tabela 44. Análise do efeito moderador para o temperamento e o enfrentamento na relação entre o estresse e os problema internalizante (n = 66)

Variáveis Independentes	Beta (EP)	p-valor	R ²
Estresse	0,397 (0,090)	0,001***	
Controle com Esforço (Med = 2,88)	0,275 (0,398)	0,491	0,2647
Interação: Estresse x Controle Esforço	-0,095 (0,157)	0,548	
Estresse	0,332 (0,121)	0,008**	
Afiliação (Med = 3,33)	0,047 (0,379)	0,902	0,2694
Interação: Estresse x Afiliação	0,021 (0,148)	0,885	
Estresse	0,322 (0,098)	0,002**	
Extroversão (Med = 3,09)	-0,191 (0,364)	0,601	0,2625
Interação: Estresse x Extroversão	0,063 (0,139)	0,650	
Estresse	0,438 (0,143)	0,003**	
Afeto Negativo (Med = 3,08)	0,352 (0,420)	0,405	0,2664
Interação: Estresse x Afeto Negativo	-0,134 (0,171)	0,435	
Estresse	0,398 (0,108)	0,001***	
Enfrentamento Adaptativo (Med = 57)	0,122 (0,379)	0,749	0,2855
Interação: Estresse x Enfrentamento Adaptativo	-0,054 (0,142)	0,706	
Estresse	0,430 (0,108)	0,001***	
Enfrentamento Não-Adaptativo (Med = 55)	0,184 (0,382)	0,631	0,2909
Interação: Estresse x Enfrentamento Não Adaptativo	-0,095 (0,146)	0,516	
Estresse	0,420 (0,104)	0,001***	
Enfrentamento Total (Med = 155)	0,317 (0,374)	0,400	0,2916
Interação: Estresse x Enfrentamento Total	-0,106 (0,142)	0,456	

Nota. O temperamento e o enfrentamento foram categorizados com base na mediana – abaixo e acima da mediana.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

3.9.2. Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre os estressores/estresse e os problemas externalizantes

As análises de regressão linear não identificaram efeito de moderação, para o temperamento e para o enfrentamento, na relação entre os estressores e os problemas externalizantes [PE] (Tabela 45).

Tabela 45. Análise do efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento na relação entre estressores e problemas externalizantes ($n = 66$)

Variáveis Independentes	Beta (EP)	p-valor	R ²
Estressores	0,017 (0,007)	0,017*	
Controle com Esforço (<i>Med</i> = 2,88)	-0,092 (0,210)	0,665	0,2041
Interação: Estressores x Controle Esforço	-0,007 (0,011)	0,500	
Estressores	0,017 (0,009)	0,076	
Afiliação (<i>Med</i> = 3,33)	-0,047 (0,218)	0,832	0,1392
Interação: Estressores x Afiliação	0,001 (0,012)	0,904	
Estressores	0,019 (0,009)	0,034*	
Extroversão (<i>Med</i> = 3,09)	0,292 (0,207)	0,163	0,2176
Interação: Estressores x Extroversão	-0,003 (0,011)	0,778	
Estressores	0,028 (0,009)	0,002**	
Afeto Negativo (<i>Med</i> = 3,08)	0,443 (0,209)	0,038*	0,1932
Interação: Estressores x Afeto Negativo	-0,019 (0,011)	0,086	
Estressores	0,017 (0,009)	0,060	
Enfrentamento Adaptativo (<i>Med</i> = 57)	-0,045 (0,225)	0,842	0,1804
Interação: Estressores x Enfrentamento Adaptativo	0,004 (0,011)	0,751	
Estressores	0,012 (0,009)	0,167	
Enfrentamento Não Adaptativo (<i>Med</i> = 55)	-0,143 (0,218)	0,515	0,1949
Interação: Estressores x Enfrentamento Não Adaptativo	0,011 (0,011)	0,321	
Estressores	0,020 (0,008)	0,013*	
Enfrentamento Total (<i>Med</i> = 155)	0,026 (0,218)	0,906	0,1790
Interação: Estressores x Enfrentamento Total	-0,001 (0,011)	0,959	

Nota. O temperamento e o enfrentamento foram categorizados com base na mediana – abaixo e acima da mediana.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

A Tabela 46 mostra os resultados das análises de regressão linear para estudar o efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento, na relação entre o estresse e os problemas externalizantes [PE]. A interação entre o estresse e o Enfrentamento Total [ET] exerceu efeito significativo sobre os PE ($p = 0,033$), indicando que o ET agiu como moderador dessa relação.

Tabela 46. *Análise do efeito de moderação para o temperamento e o enfrentamento na relação entre o estresse e os problema externalizantes (n = 66)*

Variáveis Independentes	Beta (EP)	p-valor	R ²
Estresse	0,269 (0,077)	0,001***	
Controle com Esforço (<i>Med</i> = 2,88)	0,318 (0,339)	0,352	0,2417
Interação: Estresse x Controle com Esforço	-0,205 (0,134)	0,130	
Estresse	0,260 (0,108)	0,019*	
Afiliação (<i>Med</i> = 3,33)	0,016 (0,338)	0,962	0,1779
Interação: Estresse x Afiliação	-0,017 (0,132)	0,899	
Estresse	0,216 (0,081)	0,009**	
Extroversão (<i>Med</i> = 3,09)	0,007 (0,301)	0,982	0,2850
Interação: Estresse x Extroversão	0,104 (0,115)	0,369	
Estresse	0,199 (0,127)	0,122	
Afeto Negativo (<i>Med</i> = 3,08)	-0,076 (0,373)	0,840	0,1797
Interação: Estresse x Afeto Negativo	0,049 (0,152)	0,749	
Estresse	0,308 (0,097)	0,002**	
Enfrentamento Adaptativo (<i>Med</i> = 57)	0,247 (0,339)	0,469	0,1985
Interação: Estresse x Enfrentamento Adaptativo	-0,089 (0,127)	0,487	
Estresse	0,296 (0,097)	0,003**	
Enfrentamento Não Adaptativo (<i>Med</i> = 55)	0,165 (0,344)	0,632	0,1957
Interação: Estresse x Enfrentamento Não Adaptativo	-0,070 (0,132)	0,598	
Estresse	0,405 (0,091)	0,001***	
Enfrentamento Total (<i>Med</i> = 155)	0,651 (0,326)	0,049*	0,2459
Interação: Estresse x Enfrentamento Total	-0,270 (0,124)	0,033*	

Nota. O temperamento e o enfrentamento foram categorizados com base na mediana – abaixo e acima da mediana.

*valores significativos para $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

Para compreender o efeito dessa interação entre o estresse e o ET sobre os problemas externalizantes, foram realizadas outras análises de regressão com dois grupos, organizados segundo os valores da mediana do enfrentamento (*Med* = 115) – abaixo e acima da mediana (Tabela 47).

Tabela 47. *Análise do efeito de moderação do enfrentamento (total) na relação entre o estresse e os problemas externalizantes (N = 66)*

Enfrentamento (Total) (<i>Med</i> = 115)	Variáveis Independentes	Beta (EP)	p-valor	R ²
Abaixo da mediana	Estresse	0,405 (0,076)	0,001*	0,4547
Acima da mediana	Estresse	0,135 (0,095)	0,166	0,0542

Nota. O enfrentamento total foi categorizado com base na mediana – abaixo e acima da mediana. Foram realizadas análises de regressão linear para cada subgrupo. Análises de regressão linear feitas em cada subgrupo de enfrentamento.

*valores significativos $p \leq 0,05$;

**valores muito significativos $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos $p \leq 0,001$.

No grupo de participantes com valores abaixo da mediana para ET, a relação entre o estresse e os PE foi extremamente significativa ($p \leq 0,001$), sendo que, no

grupo com valores acima da mediana, esta relação não foi significativa ($p = 0,166$). Os resultados indicaram que quando os valores ET foram inferior a mediana, a relação entre o estresse e os PE se tornou mais significativa; no entanto, quando esses valores foram superiores à mediana, a relação entre o estresse e os PE desapareceu. Em outros termos, diante de maiores níveis de estresse, os adolescentes com menor repertório de estratégias de enfrentamento tendem a apresentar mais problemas do tipo externalizante.

3.10. Síntese dos resultados

A Tabela 48 apresenta uma síntese dos resultados, referentes à associação de cada variável estudada (gênero, número de estressores, níveis de estresse, temperamento e enfrentamento) com a presença dos problemas emocionais e de comportamento, e de problema dos tipos internalizante e externalizante.

Tabela 48. Síntese dos resultados por variáveis de interesse e análises estatísticas

Variável	Teste estatístico (n)	YSR					
		Relações com problemas emocionais e de comportamento					
		Total		Internalizante		Externalizante	
Tipo	p-valor*	Tipo	p-valor*	Tipo	p-valor*		
Gênero	Teste Qui-Quadrado de Pearson (n = 83)						
	Regressão Logística Univariada						
	Regressão Logística Multivariada – Stepwise)						
	Equações estruturais	(+) ♂	0,05	(+) ♂	0,05		
Faixa etária (9-15)	Teste Qui-Quadrado de Pearson (n = 83)						
	Regressão Logística Univariada						
	Regressão Logística Multivariada – Stepwise						
	Equações estruturais						
Estressores (APES)	Teste Mann-Whitney (n = 73)	(+)	0,001	(+)	0,01	(+)	0,01
	Regressão Logística Univariada	(++)	0,001	(++)	0,01	(++)	0,01
	Regressão Logística Multivariada – Stepwise)	(++)	0,05			(++)	0,05
	Equações estruturais	(+)	0,05			(+)	0,05
Estresse (ESA)	Teste Mann-Whitney (n = 80)	(+)	0,001	(+)	0,001	(+)	0,001
	Regressão Logística Univariada	(++)	0,001	(++)	0,001	(++)	0,001
	Regressão Logística Multivariada – Stepwise	(++)	0,01	(++)	0,001		
	Equações estruturais	(+)	0,05	(+)	0,05		
Fatores do temperamento (EAQT-R)							
Controle com esforço	Teste Mann-Whitney (n = 79)	(-)	0,001	(-)	0,05	(-)	0,001
	Regressão Logística Univariada	(- +)	0,01	(- +)	0,05	(- +)	0,01
	Regressão Logística Multivariada – Stepwise					(- +)	0,05
	Equações estruturais					(-)	0,05
Afiliação	Teste Mann-Whitney (n = 79)						
	Regressão Logística Univariada						
	Regressão Logística Multivariada – Stepwise						
	Equações estruturais	(-)	0,05				
Extroversão	Teste Mann-Whitney (n = 79)	(+)	0,05			(+)	0,01
	Regressão Logística Univariada					(++)	0,01
	Regressão Logística Multivariada – Stepwise	(++)	0,05			(++)	0,01
	Equações estruturais	(+)	0,05			(+)	0,05
Afeto Negativo	Teste Mann-Whitney (n = 79)	(+)	0,001	(+)	0,01	(+)	0,01
	Regressão Logística Univariada	(++)	0,001	(++)	0,01	(++)	0,01
	Regressão Logística Multivariada – Stepwise						
	Equações estruturais						

Nota. Regressão Logística Univariada (n = 83); Regressão Logística Multivariada com critérios Stepwise de seleção (n = 66); Equações Estruturais (n = 66). Tipo = tipo de relação - diretamente ou inversamente proporcional: (+ ou -) = maior/menor pontuação no grupo de participantes com problemas emocionais e de comportamento; (++) = maior a pontuação, maior o risco para problemas; (-+) = menor a pontuação, maior risco para problemas

*p ≤ 0,05 = relação significativa;

**p ≤ 0,01 = relação muito significativa;

***p ≤ 0,001 = relação altamente significativa;

Tabela 48 (cont.). Síntese dos resultados por variáveis de interesse e análises estatísticas

Variável	Teste estatístico (n)	YSR					
		Relações com problemas emocionais e de comportamento					
		Total		Internalizante		Externalizante	
		Tipo	p-valor*	Tipo	p-valor*	Tipo	p-valor*
<i>Medidas de Enfrentamento (MTC-12)</i>							
Enfrentamento Adaptativo	Teste Mann-Whitney (n = 73)						
	Regressão Logística Univariada						
	Regressão Logística Multivariada – <i>Stepwise</i> Equações estruturais						
Enfrentamento Não Adaptativo	Teste Mann-Whitney (n = 73)						
	Regressão Logística Univariada			(++)	0,05		
	Regressão Logística Multivariada – <i>Stepwise</i> Equações estruturais						
Enfrentamento Total	Teste Mann-Whitney (n = 73)						
	Regressão Logística Univariada						
	Regressão Logística Multivariada – <i>Stepwise</i> Equações estruturais						

Nota. Regressão Logística Univariada (n = 83); Regressão Logística Multivariada com critérios Stepwise de seleção (n = 66); Equações Estruturais (n = 66). Tipo = tipo de relação - diretamente ou inversamente proporcional: (+ ou -) = maior/menor pontuação no grupo de participantes com problemas emocionais e de comportamento; (++) = maior a pontuação, maior o risco para problemas; (-) = menor a pontuação, maior risco para problemas.

*p ≤ 0,05 = relação significativa;

**p ≤ 0,01 = relação muito significativa;

**p ≤ 0,001 = relação altamente significativa.

A Tabela 49 mostra uma síntese dos resultados obtidos por meio das análises de mediação e de moderação, para os quatro fatores do temperamento (*controle com esforço, afiliação, extroversão e afeto negativo*) e as três medidas do enfrentamento (adaptativo, não adaptativo e total), na relação entre os estressores/estresse e os três índices gerais que compõem o YSR – problemas emocionais e de comportamento [PC], problemas internalizante [PI] e externalizantes [PE].

Tabela 49. Síntese dos resultados sobre os mediadores e os moderadores da relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento (internalizantes e externalizantes) (n = 66)

Variáveis Testadas	YSR											
	Mediadores						Moderadores					
	PC		PI		PE		PC		PI		PE	
	Estressor	Estresse	Estressor	Estresse	Estressor	Estresse	Estressor	Estresse	Estressor	Estresse	Estressor	Estresse
<i>Fatores do Temperamento (EATQ-R)</i>												
Controle c/ Esforço	(+ -)				(+ -)	(+ -)		(<)				
Afiliação												
Extroversão							(<)					
Afeto Negativo	(+ +)		(+ +)		(+ +)							
<i>Medidas de Enfrentamento (MTC-12)</i>												
Enfrentamento Adaptativo												
Enfrentamento Não Adaptativo												
Enfrentamento Total												(<)

Nota. Resultados das análises de equações estruturais para avaliar efeito de mediação e das análises de regressão logística linear para avaliar efeito de moderação. PC = problemas emocionais e de comportamento; PI = problemas internalizantes; PE = problemas externalizantes.

(++) = quanto maior o escore da variável mediadora, maior o risco para problemas;

(+ -) = quanto maior o escore da variável mediadora, menor o risco para problemas;

(<) = o grupo com escore abaixo da mediana para a variável moderadora apresenta uma relação entre VI e VD mais significativa.

4. DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo geral analisar, em adolescentes, a função do temperamento e do enfrentamento, como variáveis mediadoras e moderadoras na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento [PC], problemas do tipo internalizante [PI] e do tipo externalizante [PE]. Os objetivos específicos incluíram a análise da influência das variáveis de interesse (gênero, faixa etária, estressores, estresse, temperamento e enfrentamento) sobre a ocorrência dos PC, incluindo os PI e os PE. Para alcançar estes objetivos, diferentes análises estatísticas foram realizadas, o que gerou um grande volume de dados, capaz de promover uma extensa discussão. Foi necessário, então, neste tópico, priorizar as análises, destacando a inferencial e as de efeito de mediação e de moderação, e atendendo, assim, os objetivos propostos. Os resultados obtidos por análises mais consistentes, que permitiram identificar e analisar a força das relações entre as variáveis, foram priorizados. Os modelos teóricos adotados foram apresentados no decorrer da Discussão, para embasar este tópico do estudo.

4.1. As relações entre os estressores, o estresse e os problemas emocionais e de comportamento

Para entender as relações propostas, convém localizar o presente estudo no domínio da Psicologia Pediátrica [PP], a qual tem como objetivo principal compreender a influência de determinadas variáveis no desenvolvimento psicopatológico, visando a utilização destes conhecimentos na promoção e na manutenção da saúde dos adolescentes. A PP se sustenta a partir da interação entre a Pediatria e a Psicologia da Saúde, tendo a Psicologia Clínica e a Psicologia do Desenvolvimento como os ramos principais, que se integram à Psicopatologia do Desenvolvimento, com os fatores de risco e de proteção (Menezes et al., 2008).

Partindo do domínio da PP, o presente estudo também adotou uma perspectiva desenvolvimentista, na forma de *ciclos de vida* ou *life-span* (Barros, 2003; Menezes et al., 2008), pois se tratou de um estudo descritivo, que visou estudar as características ou os processos comuns as pessoas de um determinado grupo etário. Esta perspectiva descritiva, aplicada à PP, valoriza a necessidade de compreender as características de cada período do desenvolvimento, como a adolescência, para antecipar as principais dificuldades ou os problemas que podem surgir nesse momento ou posteriormente.

A adolescência é uma fase do desenvolvimento suscetível à ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento [PC] (Grant et al., 2003, 2004, 2006; McMahon et al., 2003; Oliveira-Monteiro et al., 2012). De acordo com o último Censo Demográfico Brasileiro realizado pelo IBGE em 2010 (<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>), aproximadamente 35 milhões de pessoas da população brasileira, estão nesta fase. Em função deste número, nas últimas décadas, a comunidade científica tem reconhecido a necessidade de atenção a essa população (Benetti et al., 2007).

Os participantes do presente estudo, que compuseram a amostra não clínica, apresentaram uma prevalência de PC elevada (31%), em relação aos outros estudos nacionais (Rocha, 2012; Silva, 2008), ocorrendo mais problemas do tipo internalizante (49%), com transtornos mais prevalentes de ansiedade/depressão (28%) e queixas somáticas (25%), quando comparados com os problemas do tipo externalizante (23%), com transtornos do comportamento agressivo (14%) e de violação de regras (7%). Essa prevalência foi três vezes maior do que a identificada por Silva (2008), que estimou em 10% a prevalência de transtornos mentais no início da adolescência, sendo os transtornos mentais mais prevalentes o do comportamento disruptivo, seguido pela ansiedade (Silva, 2008). Contudo, no processo de validação do *Youth Self-Report* [YSR], de Achenbach e Rescorla (2010), Rocha (2012) identificou que

20% dos adolescentes não encaminhados para os serviços de atendimento psicológico atingiram pontuações desviantes nas escalas do YSR, indicando a presença dos PC. A elevada prevalência dos PC, identificada no presente estudo, pode ser atribuída ao fato dos participantes terem percebido este processo de avaliação como uma oportunidade para manifestar os seus sintomas e problemas. Compreendeu-se que o convite feito em sala de aula atraiu os alunos com os PC, principalmente aqueles com os problemas internalizantes.

Na busca pela identificação dos aspectos que poderiam estar associados ao desenvolvimento dos PC nos adolescentes, alguns estudos têm indicado o gênero como um fator de risco (Avanci et al., 2007; Rescorla et al., 2007a; Rocha, 2012; Sá et al., 2010). Os problemas do tipo internalizante são geralmente associados às meninas adolescentes, enquanto os do tipo externalizante são associados aos meninos (Achenbach, 1966; Rescola et al. 2007a; 2007b; Rocha, 2012). Por meio das análises de equações estruturais, o presente estudo identificou que o gênero masculino ocupou o segundo lugar, em ordem decrescente, entre as cinco variáveis selecionadas (estresse, *gênero*, estressores, extroversão e, por fim, afiliação), para a explicação da ocorrência dos PC. No entanto, contrariando a literatura, os resultados também indicaram que o gênero masculino se associou aos problemas internalizantes [PI], ocupando o segundo e último lugar entre as duas variáveis selecionadas (estresse e *gênero*), para a explicação da ocorrência deste tipo de problema. Resultados semelhantes a estes foram observados no estudo realizado por Sá et al. (2010), que identificaram o gênero masculino como fator de risco para a ocorrência dos PI. Porém, estes autores destacaram que os seus resultados contrariavam os apontados pela literatura e os atribuíram a uma característica da amostra avaliada. Contrariando os resultados de Sá et al. (2010) e os do presente estudo, Avanci et al. (2007), em uma amostra com 1.923 adolescentes, identificaram o gênero feminino como um fator de risco para os problemas de saúde mental. Em síntese, os resultados indicaram a

existência de uma associação entre o gênero e os PC, embora a afirmação de que um dos gêneros prediz mais PC ou problemas dos tipos internalizante e externalizante, pareça ainda não ser possível.

A elevada incidência dos PC nos adolescentes é atribuída à maior exposição aos eventos estressores nesse momento da vida (Arnett, 1999; Breinbauer & Maddaleno, 2008; Haggerty et al., 1996; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008), visto que o acúmulo destes representa um contexto de vulnerabilidade à ocorrência de quadros de psicopatologia (Aldwin, 2009; Forehand et al., 1998; Haggerty et al., 1996). O presente estudo também se vinculou diretamente à área da Psicopatologia do Desenvolvimento, pois teve como objetivo compreender o impacto do estresse no desenvolvimento dos processos psicopatológicos, considerando o papel dos estressores (variáveis do ambiente) e das diferenças individuais (variáveis baseadas na pessoa) (Haggerty et al., 1996). Em uma reflexão meta-teórica sobre o aprofundamento da perspectiva desenvolvimentista na PP, Barros (2003) destacou a importância dos estudos da Psicopatologia do Desenvolvimento, principalmente daqueles que aprofundam e atualizam a compreensão do impacto do estresse no processo global do desenvolvimento da criança, do adolescente e da família. No presente estudo, a hipótese se vinculou à ideia de que as diferenças individuais, no caso o temperamento de base psicobiológica, e o enfrentamento de base psicossocial, poderiam maximizar e/ou minimizar o impacto do estresse na vida do adolescente.

O constructo do estresse inclui tanto a função dos estressores (variáveis do ambiente), quanto das diferenças individuais, e ocupa um papel central no desenvolvimento da psicopatologia nos adolescentes (Aldwin, 2009; Haggerty et al., 1996). No entanto, muitos dos estudos que examinaram o impacto do estresse, nessa faixa etária, não apresentaram uma conceituação teórica ou, quando o fizeram, não operacionalizaram o estudo de uma maneira coerente com a definição utilizada (Grant et al., 2004). A incoerência, entre o conceito de estresse e o método utilizado para a

sua operacionalização, foi destacada por Grant et al. (2004), que propuseram a utilização da definição baseada no evento externo (estímulo), consistente com o conceito de estresse de Holmes e Rahe (1967).

Seguindo esta orientação da Grant et al. (2004), o presente estudo adotou, como medida de estresse, o *número de estressores* identificados pelos adolescentes, de acordo com a *Adolescent Perceived Events Scale* [APES] (Compas et al., 1987; Grant & Compas, 1995). Os resultados das análises de equações estruturais e de regressão logística multivariada indicaram a existência de uma associação significativa entre a exposição a um maior número de estressores, e a presença dos problemas emocionais e de comportamento [PC] e dos problemas externalizantes [PE]. Nas análises de equações estruturais, um maior *número de estressores* ocupou o terceiro lugar, em ordem decrescente, entre as cinco variáveis selecionadas (estresse, gênero, *estressores*, extroversão e afiliação) para a explicação da presença dos PC, e obteve o terceiro e último lugar entre as três variáveis selecionadas (extroversão, controle com esforço e *estressores*) para a explicação da presença dos PE. Na análise de regressão logística multivariada, os *estressores* apareceram como fator de risco para a presença dos PC, associados a uma maior frequência dos sintomas de estresse e a um maior nível (ou pontuação) da extroversão (temperamento), assim como para a presença dos PE, associados a um maior nível da extroversão e a um menor nível do controle com esforço. É interessante apontar que as análises mais consistentes não indicaram uma associação entre os estressores e os problema internalizante [PI]; porém, esta relação apareceu na análise de regressão logística univariada e na comparação entre os grupos de participantes com e sem problemas, de acordo com o Teste Mann-Whitney. Assim, no presente estudo, um maior *número de estressores foi associado à presença dos PC e dos problemas internalizantes e externalizantes, sendo que esta relação foi mais forte para os PC e os problemas externalizantes.*

Além dos estressores, o presente estudo também utilizou como medida de estresse, a frequência dos *sintomas de estresse*, avaliada pela Escala de Estresse para Adolescentes [ESA] (Tricoli & Lipp, 2005), tendo por base o conceito de “estresse como reação”, como parte da Síndrome Geral da Adaptação (Selye, 1950). De forma específica, para esta análise, o presente estudo teve como referencial teórico os estudos de Lipp (2000), que conceituou o estresse “[...] como uma reação do organismo com componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais, gerada pela necessidade de lidar com algo que, naquele momento, ameaça à estabilidade mental ou física da pessoa” (p. 21). Por avaliar os sintomas de estresse (físicos, psicológicos, interpessoais e cognitivos), esta medida como variável, apresenta uma desvantagem em relação ao uso dos estressores, pois pode apresentar uma sobreposição de itens em relação aos PC. Estes, no presente estudo, foram considerados como sendo uma variável de desfecho e não como uma variável independente. Sendo assim, questionou-se a possibilidade das duas variáveis utilizadas (sintomas de estresse e PC) medirem o mesmo fenômeno (multicolinearidade) e, analisando as particularidades dos instrumentos, os sintomas de estresse foram compreendidos como um estado do adolescente, pois se referiam a sintomas percebidos nos últimos seis meses, ativados, provavelmente, por eventos estressores. Já os sintomas associados aos PC foram considerados mais persistentes, o que caracterizaria a presença de uma psicopatologia.

Utilizando essa medida de *estresse*, as análises de equações estruturais e de regressão logística multivariada indicaram que os participantes com PC, e com problemas internalizantes [PI], apresentaram uma maior frequência dos sintomas de *estresse*. Nas análises de equações estruturais, a maior frequência dos sintomas de *estresse* ocupou o primeiro lugar, em ordem decrescente, entre as cinco variáveis selecionadas (*estresse*, gênero, estressores, extroversão e afiliação), para a explicação da presença dos PC. Também ocupou o primeiro lugar, entre as duas

variáveis selecionadas (*estresse* e gênero masculino), para a explicação da presença dos PI. Na análise de regressão logística multivariada, uma maior frequência dos sintomas de *estresse* foi indicado como sendo um fator de risco para a ocorrência dos PC, quando associados a um maior número de estressores e um maior nível (pontuação) da extroversão (temperamento), e para a ocorrência dos PI isoladamente. As análises mais consistentes não demonstraram que havia uma relação significativa entre o estresse e os problemas externalizantes [PE]; porém, esta relação apareceu nas análises de regressão univariada e na comparação entre os grupos com e sem problemas, de acordo com o Teste Mann-Whitney. Uma das hipóteses cogitadas para compreender essa relação mais forte entre os sintomas de estresse e os problemas internalizantes, foi o fato dos sintomas de estresse corresponderem, na sua maior parte, a sintomas do tipo internalizante, ou seja, “voltados para dentro” e que se manifestam por meio de perturbações emocionais e cognitivas, como a depressão e a ansiedade (Steinberg, 1999). Contudo, pôde-se considerar que uma maior *frequência dos sintomas de estresse se associou à presença dos PC e dos problemas internalizantes e externalizantes, sendo que esta relação foi mais forte para os PC e os PI.*

Quanto maior o número de estressores e a frequência dos sintomas de estresse, maior o risco para a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento [PC], dos PI e dos PE. Estes resultados vão ao encontro dos indicados pelas pesquisas, confirmando a influência do estresse (incluindo, no seu conceito, os estressores) na ocorrência dos PC nos adolescentes (Compas, 1987b; Campos, et al. 2012; Compas et al. 1993; Fishbein et al., 2006; Forehand et al.1998; García et al. 2009; Grant & Compas, 2005; Grant et al., 2003; 2004; 2006; Haggerty et al., 1996; McMahon et al., 2003; Morais et al., 2010; Oliveira-Monteiro et al., 2012; Sanchez et al. 2013; Sontag et al. 2008; 2011). Apesar da extensa literatura existente sobre o assunto, que confirma a direção dos resultados observados, procurou-se

identificar estudos semelhantes quanto à metodologia utilizada. Foram localizadas pesquisas nacionais e internacionais que utilizaram o *Youth Self-Report* [YSR] (Achenbach & Rescorla, 2010); no entanto, referente ao estresse, a diversidade de instrumentos utilizados foi maior.

O estudo nacional realizado por Oliveira-Monteiro et al. (2012) indicou uma relação entre a intensidade do estresse e a presença dos PC no grupo dos meninos, sendo que os com baixa intensidade de estresse estavam na *faixa normal* (faixa não clínica) para os PC e para os problema internalizante [PI]. Em um outro estudo nacional, realizado por Morais et al. (2010), os autores também identificaram uma relação entre os eventos estressores e mau ajustamento, nos dois grupos de adolescentes avaliados (G1 - em situação de rua e G2 - que moravam com as suas famílias e frequentavam instituições para jovens em situação de vulnerabilidade social). Nesta mesma perspectiva, em um estudo internacional, Campos et al. (2012) apontaram evidências da relação entre a vivência de eventos vitais estressantes e o aumento na ocorrência dos PC, dos PI e dos PE, nos adolescentes tardios e nos adultos emergentes. Conforme Morais et al. (2010), estes resultados confirmaram a hipótese do efeito cumulativo do risco, segundo a qual, quanto maior o número de riscos enfrentados, maiores são os problemas de ajustamento (Forehand et al., 1998; Haggerty et al., 1996; Sapienza & Pedromônico, 2005), o que representa um alerta para a necessidade de medidas preventivas que contribuam para a diminuição do número de eventos estressores na vida desses jovens.

Com base nos estudos empíricos, é possível afirmar que o estresse (incluindo o conceito de estressor) influencia a ocorrência dos PC (incluindo problemas do tipo internalizante e externalizante) nos adolescentes, atuando como fator de risco para o desenvolvimento. Segundo a *National Scientific Council on the Developing Child* (NSCDC, 2005), o evento estressante pode ser prejudicial, tolerável ou, ainda, benéfico, dependendo da intensidade da resposta física provocada pelo evento, e do

tempo que esta resposta permaneceu ativada. Estas características, por sua vez, dependem de fatores como, se a experiência estressante é controlável; com que frequência e por quanto tempo o sistema de estresse do organismo foi ativado no passado; e se a criança afetada tem relações seguras e confiáveis para recorrer como suporte. Assim, o impacto provocado pelo evento pode depender mais dos aspectos individuais (variáveis baseadas na pessoa), do que da própria natureza do estressor, o que remete para a relevância das outras variáveis, provavelmente baseadas na pessoa (diferenças individuais), como o temperamento e o enfrentamento, para a compreensão do desenvolvimento da psicopatologia.

As diferenças individuais (variáveis baseadas na pessoa) e os eventos ambientais (variáveis decorrentes do ambiente) são reconhecidos pela Psicopatologia do Desenvolvimento como sendo fatores que influenciam na etiologia e na manutenção dos processos psicopatológicos (Cicchetti & Toth, 1997; Haggerty et al., 1996), e a compreensão destes processos permite atuar de forma preventiva. Entre as variáveis, baseadas na pessoa, que podem exercer uma influência direta na ocorrência dos PC, encontra-se o *temperamento* (Colaco et al. 2013; Carver & Connor-Smith, 2010; Compas et al. , 2004; Conceição & Carvalho, 2013; Gartstein et al., 2012; Klein & Linhares, 2010; Linhares et al., 2013; Meehan et al., 2013; Mezulis & Rudolph, 2012; Muris & Meesters, 2009; Panfilis et al., 2013; Posner & Rothbart, 2000; Rothbart, 2011, 2012; Rothbart & Bates, 1998) e o *enfrentamento (coping)* (Câmara & Carlotto, 2007; Conceição & Carvalho, 2013; Compas, 1987a; Compas et al., 2001; 1988; 1993; Grant et al., 2006; Haggerty et al., 1996; Sanchez et al., 2013; Silva & Zanini, 2011; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008), ambas investigadas no presente estudo. Em primeiro lugar, foram discutidos os resultados referentes às relações entre o temperamento, o enfrentamento e a ocorrência dos problemas emocionais e de

comportamento [PC]; na sequência, foram discutidos os resultados referentes à função de mediação e de moderação dessas variáveis.

4.2. As funções do temperamento na ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento

O conceito de temperamento adotado tem como referência o modelo psicobiológico desenvolvido por Rothbart (1981), o qual utiliza dimensões relacionadas ao modelo da Psicopatologia do Desenvolvimento, segundo a apresentação do modelo realizada por Klein e Linhares (2010). Este conceito adota uma perspectiva desenvolvimentista, na forma de *ciclos de vida*, uma vez que procura estudar as características do temperamento e os seus processos subjacentes comuns as pessoas, durante um determinado período da vida, respeitando as particularidades desse momento do desenvolvimento. Esse modelo de temperamento traz, no seu conceito, componentes da autorregulação, que permitem incorporar múltiplos fatores para a compreensão do desenvolvimento humano, entre os quais estão os aspectos individuais e ambientais (Sameroff, 2009).

Como medida de temperamento, foram utilizados os quatro fatores: *controle com esforço*, *afiliação*, *extroversão* e *afeto negativo*. O fator *controle com esforço* é composto por três dimensões do temperamento (controle da ativação, atenção e controle inibitório) e, conforme Rothbart e Bates (1998), é um importante fator do temperamento, sendo definido como “[...] a capacidade de inibir uma resposta dominante para realizar uma resposta subdominante” (p.137), que está diretamente associado ao desenvolvimento da autorregulação (Eisenberg, 2011; Rothbart, Ellis, & Posner, 2004).

As análises mais consistentes (de equações estruturais e de regressão logística multivariada) indicaram que havia uma associação significativa, inversamente proporcional, entre o fator *controle com esforço* e os problemas do tipo externalizante

[PE]. Nas análises de equações estruturais, um menor nível (ou pontuação) do fator *controle com esforço* ocupou o segundo lugar, em ordem decrescente entre as três variáveis selecionadas (*extroversão*, *controle com esforço* e *estressores*), para a explicação da presença dos PE. Na análise de regressão logística multivariada, um menor nível do fator *controle com esforço* apareceu vinculado à presença dos PE, agindo como um fator de risco para este tipo de problema, quando associado a um maior nível da *extroversão* e a um maior número de *estressores*. Apenas a análise de regressão logística univariada e a comparação entre os grupos com e sem problemas, de acordo com o Teste Mann-Whitney, indicaram uma relação significativa entre o *controle com esforço* e os PC e os PI. Nas análises de regressão logística univariada, o *controle com esforço* apareceu como um fator de proteção, sendo que, quanto maior o seu nível (ou pontuação), menor o risco para a presença dos PC e problemas internalizantes e externalizantes. *Em síntese, os resultados identificaram que um menor nível do fator “controle com esforço” do temperamento se associou à presença dos problemas emocionais e de comportamento e dos problemas internalizantes e externalizantes, sendo que esta relação foi mais forte para os problemas do tipo externalizante.*

Estes resultados, obtidos por meio de diferentes análises estatísticas, mostraram uma coerência e confirmaram as tendências apontadas por Rothbart (2012). Esta autora apontou que um elevado nível de *controle com esforço* predizia poucos problemas no desenvolvimento, e que este fator está mais fortemente relacionado à proteção contra os problemas externalizantes. Na revisão sistemática realizada por Klein e Linhares (2010), as autoras se depararam com estudos empíricos que indicaram que um elevado nível de *controle com esforço* estava associado a resultados desenvolvimentais positivos, como a melhor autorregulação fisiológica, o melhor desenvolvimento da atenção, a maior capacidade de regulação do comportamento, de acordo com as normas sociais, e a melhor socialização. Em um

outra revisão, também foi identificado que os problemas externalizantes estavam associados a um menor nível do *controle com esforço* (Linhares et al., 2013).

Outros estudos empíricos têm apresentado resultados semelhantes, como o realizado por Gartstein et al. (2012), que indicou, por meio da análise de regressão múltipla, uma associação entre um menor nível do *esforço com controle* e os problemas internalizantes e externalizantes nas crianças em idade pré-escolar, sendo esta relação mais forte para os problemas externalizantes. Conceição e Carvalho (2013) utilizaram a EATQ-R (versão curta - traduzida por Carvalho, 2007) para avaliar o temperamento de 230 jovens, tendo as análises de regressão linear múltiplas (método *Stepwise*) indicado que, para ambos os sexos, um menor nível de *controle com esforço* predizia os problemas de comportamento, a hiperatividade e os problemas de relacionamento com os pares. Nesta mesma perspectiva, uma pesquisa realizada com 236 jovens adultos indicou que um menor nível de *esforço com controle* predizia uma maior ocorrência dos comportamentos antissociais (agressões, roubos e violação de regras) e do comportamento externalizante (atrasos, impulsos, dificuldade para tolerar o tédio, sensação de ser acusado e negação do delito) (Meehan et al., 2013). Por fim, Muris e Meesters (2009) também identificaram, no seu estudo, que o *controle com esforço* foi positivamente associado aos comportamentos pró-sociais dos adolescentes.

No estudo realizado por Panfilis et al. (2013), os autores, além de identificarem, em uma amostra não clínica de 240 jovens adultos, uma associação entre um menor nível de *controle com esforço* e uma maior gravidade da psicopatologia no geral, observaram que o grau de percepção da dificuldade interpessoal mediou essa associação. Com base nestes dados, os autores mencionaram que o efeito de um reduzido *controle com esforço* pode se desdobrar por meio do aparecimento da dificuldade interpessoal, já que o *controle com esforço* exerce uma função determinante na capacidade de regular o comportamento e a emoção em contextos

sociais. Assim, estas pessoas poderiam estar vulneráveis à vivência de interações sociais desajustadas (mal adaptadas), as quais, por sua vez, as predispõe a uma maior ocorrência da psicopatologia. Conforme os autores, estes resultados sugerem que, a função reguladora do temperamento no ajustamento psicológico ao longo da vida, tem um papel fundamental.

Outro fator do temperamento que mostrou relações com as variáveis em estudo foi a *afiliação*. Este fator é composto por três dimensões (afiliação, sensibilidade ao prazer e sensibilidade perceptiva), sendo compreendido como a tendência ou a necessidade para estar com outras pessoas, compartilhar atividades e receber atenção (Ellis, 2002). No presente estudo, as análises de equações estruturais indicaram que os participantes com problemas emocionais e de comportamento [PC] foram os que apresentaram um menor nível (ou menor pontuação) de *afiliação*, ocupando a quinta e última posição, em ordem decrescente, entre as cinco variáveis selecionadas (estresse, gênero masculino, estressores, extroversão e *afiliação*) para a explicação da presença dos PC.

Conforme Rothbart (2012), a *afiliação* está positivamente relacionada aos problemas internalizantes e negativamente associada aos externalizantes. Esta mesma tendência foi identificada por Ellis e Rothbart (2001), ao avaliarem o temperamento de 177 adolescentes dos 10 aos 16 anos, em que um elevado nível de *afiliação* se associou ao humor depressivo, e um menor nível ao comportamento agressivo. No presente estudo, o resultado obtido não indicou que havia diferença entre os tipos de problemas, apenas mostrou que os participantes com PC apresentavam menor nível (ou menor pontuação) de *afiliação*, portanto, eles demonstraram um desejo reduzido de vínculo ou de proximidade em relação às pessoas.

Embora a *afiliação* tenha começado a ser estudada recentemente (Rothbart, 2012), alguns estudos têm procurado compreender a influência deste fator no desenvolvimento psicopatológico. Muris e Meesters (2009) utilizaram o EATQ-R (versão longa) para avaliar o temperamento de 1.055 crianças e adolescentes, e identificaram que a dimensão *afiliação* do temperamento (que corresponde a uma das três dimensões que compõem o fator *afiliação*) se associou positivamente ao comportamento pró-social das crianças. Resultados semelhantes foram identificados no estudo realizado por Conceição e Carvalho (2013), em que, para ambos os sexos, um maior nível de *afiliação* predizia um comportamento pró-social nos adolescentes.

O fator *extroversão* do temperamento, por sua vez, inclui três dimensões (alta intensidade ao prazer, medo e timidez reduzidos), e representa as pessoas com um medo reduzido e uma inibição diminuída em relação às atividades e pessoas, além de muito prazer nas atividades que envolvam desafios ou novidades, principalmente nas relações sociais (Ellis, 2002). As análises de equações estruturais e de regressão logística multivariada, realizadas para o presente estudo, indicaram a existência de uma associação significativa, diretamente proporcional, entre o fator *extroversão* e a presença dos PC e dos problemas externalizantes [PE]. As análises de equações estruturais indicaram que este fator ocupou a quarta posição, em ordem decrescente, entre as cinco variáveis selecionadas (estresse, gênero masculino, estressores, *extroversão* e *afiliação*) para explicar a presença dos PC, e ocupou a primeira posição entre as três variáveis selecionadas (*extroversão*, controle com esforço e estressores) para explicar a presença dos PE. Na análise de regressão logística multivariada, um maior nível (ou pontuação) do fator *extroversão* apareceu vinculado à presença dos PC (agindo como fator de risco para os PC, quando associado a um maior número de estressores e a uma maior frequência de sintomas de estresse) e dos PE (agindo como fator de risco para os PE, quando associado a um maior número de estressores

e a um menor nível do controle com esforço). Na análise de regressão logística univariada, a *extroversão* apareceu como um fator de risco, em que, quanto maior o seu nível, maior o risco para a presença dos PE. *Em síntese, os resultados indicaram que, no presente estudo, um maior nível (ou pontuação) do fator extroversão se associou à presença dos PC e dos PE.*

Estes resultados vão ao encontro das tendências indicadas por Rothbart (2012), que apontou uma associação positiva entre a *extroversão* e os problemas externalizantes. Tanto a revisão sistemática realizada por Linhares et al. (2013), quanto o estudo empírico realizado por Gartstein et al. (2012) identificaram uma associação entre os problemas externalizantes e o maior nível da *extroversão*. Mesmo no nível psicofisiológico, esta relação pôde ser observada, por exemplo, em meninas com disfunção miccional, com a idade entre os quatro e os sete anos ($M = 5,74$ anos), que apresentavam um maior nível de *extroversão* (Colaco et al., 2013).

O fator *afeto negativo* do temperamento é composto por três dimensões do (frustração, agressão e humor depressivo), e é compreendido por um nível elevado de sentimentos negativos, como a frustração, a tristeza e a apatia (perda do prazer e do interesse nas atividades), que são acompanhados por reações hostis ou agressivas e pela descontinuidade nas tarefas ou metas existentes (Ellis, 2002). Este fator não apresentou resultados significativos nas análises de equações estruturais e de regressão logística multivariada realizadas para o presente estudo. A análise de regressão logística univariada e a comparação entre os grupos com e sem problemas, de acordo com Teste de Mann-Whitney, mostraram uma relação significativa, diretamente proporcional, entre o *afeto negativo* e os PC, e os problemas internalizantes e externalizantes. Na análise de regressão logística univariada, o *afeto negativo* apareceu como sendo um fator de risco, em que, quanto maior o seu nível, maior o risco para os PC, e para os PI e os PE. *Assim, as análises indicaram que, no*

presente estudo, um maior nível de “afeto negativo” se associou à presença dos problemas emocionais e de comportamento, problemas internalizantes e externalizantes.

Embora as análises mais robustas não tenham indicado resultados significativos, os dados obtidos por meio da análise de regressão logística univariada foram ao encontro das tendências indicadas por Rothbart (2012), que sugeriu a existência de uma relação entre o *afeto negativo* e a ocorrência dos problemas internalizantes e externalizantes. Na revisão sistemática realizada por Klein e Linhares (2010), as autoras se depararam com estudos que indicavam que as crianças com elevado humor depressivo (que corresponde a uma das dimensões que compõe o fator *afeto negativo*) estavam mais suscetíveis a problemas de desenvolvimento.

Os estudos empíricos têm confirmado esta tendência. O estudo realizado por Muris e Meesters (2009), com crianças e com adolescentes, identificou uma relação positiva entre o *afeto negativo* e os sintomas internalizantes e externalizantes. Nesta mesma perspectiva, Conceição e Carvalho (2013) identificaram que um maior nível *afeto negativo* predizia problemas emocionais, comportamentais e com pares. Por fim, a pesquisa realizada por Mezulis e Rudolph (2012) identificou que os jovens com um maior nível de *afetividade negativa* relataram ter mais sintomas depressivos, do que os com menor nível.

Alguns estudos também têm apresentado a influência de uma combinação entre o menor nível do *controle com esforço* e o maior nível do *afeto negativo* na ocorrência dos problemas internalizantes e externalizantes, como os indicados na revisão realizada por Linhares et al. (2013), e os dados apresentados no estudo empírico com crianças realizado por Gartstein et al. (2012).

Em síntese, considerando os resultados obtidos, os quatro fatores do temperamento se associaram, de formas diferentes, à ocorrência dos PC, e dos

problemas internalizantes e externalizantes, alguns atuando como fator de risco (*extroversão e afeto negativo*) e outro como fator de proteção (*controle com esforço*). Conforme Rothbart et al. (2005), o temperamento pode influenciar, de diferentes maneiras, no desenvolvimento do risco para a psicopatologia, sendo que as próprias diferenças individuais do temperamento, quando extremas, podem representar algum nível de psicopatologia ou podem predispor a pessoa a esta.

4.3. As funções do processo de enfrentamento do estresse na ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento

Além do temperamento, o presente estudo, analisou a influência do enfrentamento do estresse na ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento [PC]. As pesquisas nesta área, com crianças e adolescentes, enfrentam inúmeros desafios, como o uso de conceitos emprestados dos estudos realizados com adultos, portanto, sem a perspectiva desenvolvimentista (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), a proliferação de estratégias de enfrentamento (Skinner et al., 2003) e, ainda, associadas a uma diversidade de conceitos e de métodos (Compas et al., 2001; Skinner et al., 2003; Skinner & Wellborn, 1994). Diante deste quadro, o presente estudo utilizou como referencial teórico a *Motivational Theory of Coping* [MTC], proposto por Skinner e colaboradores (Skinner et al. 2003; Skinner & Wellborn, 1994), a qual adota uma perspectiva desenvolvimentista e inclui elementos da autorregulação no seu conceito, favorecendo, assim, o modelo multifuncional do enfrentamento. Conforme a MTC, o enfrentamento é definido como “[...] o modo como as pessoas regulam o seu comportamento, as suas emoções e a sua orientação motivacional sob condições de estresse psicológico” (Skinner & Wellborn, 1994, p.112).

A perspectiva de enfrentamento, como ação regulatória, apresenta um sistema estrutural e hierárquico, com distinção de níveis, em que as *respostas de*

enfrentamento, as *estratégias de enfrentamento* [EE], as *famílias de enfrentamento* (categorias de alta ordem) e os processos adaptativos se relacionam. No nível mais alto, estão as *famílias de enfrentamento*, que são classificações das EE, as quais são multifuncionais e fazem a relação com os processos adaptativos. A partir da aplicação dos sete critérios considerados fundamentais para a elaboração de uma boa taxonomia do enfrentamento, e de um sistema de categorias válido, conforme Skinner et al. (2003), seis *famílias de enfrentamento* (categorias de alta ordem) utilizam a avaliação do estressor como um desafio. Nesta avaliação, as pessoas se consideram competentes e capazes para tomar decisões e resolver problemas quando estão sob estresse e, por este motivo, estas famílias favorecem o processo do *enfrentamento adaptativo* [EA]. No entanto, as outras seis *famílias de enfrentamento* utilizam a avaliação do estressor como uma ameaça. Nesta avaliação, as pessoas se consideram incapacitadas ou com pouca competência para lidar com o estressor e, por isso, estas famílias comprometem o processo do enfrentamento, sendo denominado de *enfrentamento não adaptativo* [ENA]. Considerando estas descrições, esperava-se observar *famílias de enfrentamento*, pertencentes ao ENA, associadas à presença dos problemas emocionais e de comportamento [PC].

Como medidas de enfrentamento, foram utilizadas as 12 *famílias de enfrentamento*, propostas pela MTC, para verificar a existência de diferenças entre o grupo com e sem problemas emocionais e de comportamento [PC], e com problemas dos tipos internalizante [PI] e externalizante [PE]. O Teste de Mann-Whitney indicou que havia uma diferença significativa em relação à presença dos PI e o uso de três *famílias de enfrentamento* – *Acomodação*, *Desamparo* e *Delegação*. Os participantes com PI utilizaram menos *Acomodação* (EA) e mais *Desamparo* e *Delegação* (ENA) para lidar com as situações apresentadas. Considerando apenas o grupo exposto a um maior número de estressores (a mais de 18 estressores), foram obtidos resultados

semelhantes, sendo que os participantes com PI utilizaram mais as *famílias de enfrentamento* de *Desamparo* e de *Fuga* para lidar com as situações, ambas classificadas como ENA. *Estes resultados indicaram que havia uma relação entre metade das seis famílias de enfrentamento pertencentes ao ENA (Desamparo, Delegação e Fuga) e a presença dos problemas do tipo internalizante.*

Na sequência, foram realizadas análises mais consistentes, utilizando como medidas os indicadores de *enfrentamento adaptativo* [EA] e *não adaptativo* [ENA], ambos com um nível de consistência interna satisfatório, e o *enfrentamento total* (ET – soma da pontuação obtida nas 12 *famílias de enfrentamento*). De todas as análises realizadas (Teste Mann-Whitney, regressão logística univariada e multivariada e equações estruturais), a análise de regressão univariada, foi aquela que mostrou apresentou um resultado significativo, indicando, mais uma vez, uma relação diretamente proporcional entre o *enfrentamento não adaptativo* [ENA] e a ocorrência dos problema internalizante [PI]. *Portanto, o enfrentamento não adaptativo [ENA] foi identificado, no presente estudo, como sendo um fator de risco, em que quanto maior o uso das ENA, maior o risco para os problemas internalizantes.*

Estes resultados vão ao encontro da MTC, indicando a existência de uma relação entre o *enfrentamento não adaptativo* [ENA], que utiliza uma avaliação de ameaça em relação ao evento estressor, e a presença dos PI. Os participantes com PI utilizaram menos a *família de enfrentamento* da *Acomodação*, a qual é definida como sendo um ajuste flexível as preferências pelas opções disponíveis, por meio da distração, da reestruturação cognitiva, da minimização e aceitação (Skinner et al., 2003). A *Acomodação* corresponde a uma das seis famílias do *enfrentamento adaptativo* [EA], que envolve a avaliação de desafio às necessidades básicas, auxiliando no processo de adaptação ao estressor. Esses participantes com PI, contudo, utilizaram mais famílias de *enfrentamento não adaptativo* [ENA], como: a)

Desamparo - definido como encontrar limites para a ação, por meio da confusão, da interferência cognitiva e da exaustão cognitiva; b) *Delegação* - definida como encontrar limites para o uso de recursos, por meio da busca de suporte mal adaptativo, da reclamação, da lamentação e da autopiedade; c) *Fuga* - compreendida como o afastamento dos ambientes não contingentes, por meio da esquiva mental, da esquiva comportamental, da negação e do pensamento ansioso (Skinner et al., 2003). Estas três *famílias de enfrentamento* correspondem à metade das famílias do ENA, que se caracterizam pela avaliação de ameaça, e estão associadas a uma maior dificuldade em processos de adaptação (Skinner et al., 2003; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008). *Em síntese, no presente estudo, os participantes com problema internalizante [PI] utilizaram menos famílias de enfrentamento adaptativas [EA] e mais famílias de enfrentamento não adaptativas [ENA], sugerindo que um maior uso das famílias de enfrentamento, vinculadas à avaliação de ameaça, e um menor uso de famílias de enfrentamento, vinculadas à avaliação de desafio, estão associados ao risco para os PI.*

O indicador geral de enfrentamento [ET], que mostra uma maior variabilidade ou repertório no uso das famílias de enfrentamento, foi utilizado como medida, com base na hipótese de que uma maior diversidade e flexibilidade no uso das estratégias de enfrentamento torna o adolescente mais adaptável (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). No entanto, no presente estudo, os participantes expostos a um maior número de estressores (a mais de 18 estressores) apresentaram uma relação significativa entre o ET e os problema internalizante [PI], tendo havido uma maior pontuação do ET no grupo com PI (Teste de Mann-Whitney). Quanto a este resultado, cabe lembrar que esta medida corresponde à soma das famílias do EA e do ENA, sendo que, com base nos outros resultados obtidos, essa relação pode estar mais associada a uma maior pontuação do ENA que, simultaneamente, elevou a pontuação do ET. Para o ET

favorecer o processo de enfrentamento adaptativo, seria necessário o uso diversificado das *famílias de enfrentamento* (incluindo EA e ENA), o que indicaria um maior repertório de estratégias de enfrentamento, as quais poderiam ser disponibilizadas conforme o contexto, o tipo de estressor e as próprias características do adolescente.

No grupo exposto a um número menor número de estressores (menos de 18 estressores), os resultados obtidos por meio da comparação entre os grupos de participantes com e sem problemas (Teste de Mann-Whitney), indicaram que, para lidar com as situações apresentadas, os participantes com problemas externalizantes [PE] utilizaram mais da *Negociação*, definida como o meio para encontrar novas opções de ação, pelo uso da persuasão, da negociação e do estabelecimento de prioridades, classificada como enfrentamento adaptativo [EA] (Skinner et al., 2003). Embora a *Negociação* esteja vinculada a uma avaliação de desafio, a qual favorece o processo de adaptação ao estressor (pertence ao grupo do EA), neste caso, ela foi associada ao grupo com PE, contrariando o sistema indicado pelo MTC. No entanto, cabe considerar que este grupo estava exposto a um menor número de estressores, o que poderia sugerir um menor repertório para lidar com a adversidade. Outro aspecto a ser considerado correspondeu à relação existente entre os problemas externalizantes [PE] e o fator *extroversão* do temperamento, apontado pela literatura existente (Gartstein et al., 2012; Linhares et al., 2013; Rothbart, 2012), e que também foi identificado no presente estudo. A *extroversão* apresenta certas características de temperamento, como um reduzido medo e inibição em relação às atividades e às pessoas e muito prazer nas atividades que envolvem desafios ou novidades, principalmente nas relações sociais e, estas características, podem favorecer o uso de estratégias pertencentes à *família de enfrentamento da Negociação*.

A diversidade de conceitos e de métodos utilizados para compreender o processo de enfrentamento, e a sua função no desenvolvimento da psicopatologia, corresponde a uma das maiores dificuldades que os estudos na área enfrentam, principalmente por comprometer a comparação entre os resultados (Compas et al., 2001; Dell’Aglío, 2003; Skinner et al., 2003). Conforme Garcia (2010), são necessários avanços na conceituação e nos métodos de avaliação do enfrentamento nos adolescentes, para que seja possível a comparação e a interpretação dos resultados. De acordo com a revisão sobre a taxonomia das EE, realizada por Skinner et al. (2003), foram identificados, em 100 artigos analisados, mais de quatrocentos rótulos de categorias de enfrentamento. Estas diferentes classificações (por exemplo, engajado/desengajado, focado no problema/emoção, primário e secundário) são utilizadas para estudar a relação entre o enfrentamento e a psicopatologia, tendo as análises correlacionais apontado a existência de uma associação entre essas variáveis (Câmara & Carlotto, 2007; Conceição & Carvalho, 2013; Compas, 1987a; Compas et al., 2001; 1988; 1993; Grant et al., 2006; Haggerty et al., 1996; Sanchez et al., 2013; Silva & Zanini, 2011; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008), fortalecendo a ideia de que determinadas EE são mais adaptativas do que outras.

Na revisão realizada por Compas et al. (2001), identificou-se que, nos adolescentes, havia uma associação entre o *enfrentamento desengajado* (por esquiva) e focado na emoção, e a presença dos problemas internalizantes e externalizantes. Resultados semelhantes foram mostrados em um estudo nacional, realizado com 292 estudantes dos 16 aos 19 anos, em que se identificou, por meio da análise de regressão linear, que as estratégias de *evitação* do problema (enfrentamento desengajado) atuam como um fator de risco para o desenvolvimento da psicopatologia, e que as estratégias de *aproximação* (*enfrentamento engajado*) podem ser consideradas um fator de proteção (Silva & Zanini, 2011). Em outra pesquisa nacional, realizada com 389 adolescentes, estudantes do terceiro ano do Ensino

Médio, identificou-se que as estratégias de aproximação ao problema, tanto no nível cognitivo como no comportamental, contribuíram para a existência de um índice mais elevado de bem-estar psicológico, tanto para as meninas quanto para os meninos (Câmara & Carlotto, 2007).

Adotando uma classificação mais específica para as EE, Conceição e Carvalho (2013), utilizaram o *Schoolagers' Coping Strategies Inventory* [SCSI] (Ryan-Wenger, 1990; versão portuguesa de Lima et al., 2002) para avaliar as EE utilizadas por 230 jovens. Os resultados mostraram que os adolescentes com problemas emocionais utilizaram mais estratégias ativas (centradas nos seus recursos internos e que visam à resolução dos problemas) e apresentaram maior eficácia no uso das estratégias de *acting-out* (ou exteriorização dos afetos negativos). No entanto, os jovens com problemas de comportamento utilizaram mais das estratégias de *acting-out*.

Os estudos relatados exemplificam a diversidade de classificações das EE utilizadas. Embora exista essa tendência em considerar algumas EE mais adaptativas (enfrentamento engajado ou focado no problema) do que outras, para Compas et al. (2001), esta interpretação é, até certo ponto, tautológica. Os resultados podem simplesmente indicar que as crianças e os adolescentes mais adaptados socialmente, menos ansiosos e deprimidos e com menos problemas de comportamento, são mais capazes de gerar soluções para os seus problemas e de manter uma perspectiva positiva. Para Compas (1987a), uma estratégia que pode ser adaptativa para lidar com um estressor, pode ser considerada mal adaptativa quando utilizada em um outro contexto, em resposta ao mesmo estressor. A adaptabilidade das EE também pode ser alterada conforme o perfil de temperamento do adolescente, de tal forma que uma EE que é adaptativa para um adolescente pode não ser para um outro que apresenta um perfil de temperamento diferente (Compas et al., 2001). Para Dell'Aglio (2003), ao

se referir às EE, “[...] *não existem respostas adaptativas universais, adequadas para todos os indivíduos em todas as situações e em todo tempo*” (p. 43).

Uma perspectiva desenvolvimentista, ao considerar as características ambientais e individuais das pessoas em desenvolvimento, favorece a compreensão do enfrentamento e permite uma conexão com seus antecedentes e os seus resultados subjacentes. O MTC favorece a análise do enfrentamento como parte de um processo maior, que inclui diferentes variáveis (ambientais e individuais), com diferentes funções (fator de risco, fator de proteção, variável mediadora e reguladoras), que se combinam de forma contínua ao longo do desenvolvimento.

O modelo teórico adotado para o presente estudo, juntamente com a escala adaptada da *Motivational Theory of Coping-12* [MTC-12] por Lees (2007) para avaliar as *famílias de enfrentamento*, além de terem sido explicitamente delineados para compreender o processo de enfrentamento nas crianças e nos adolescentes, utilizam uma perspectiva desenvolvimentista, sugerindo a melhor opção para os objetivos propostos. No entanto, apresentam a mesma dificuldade na comparação dos dados, por ser um modelo recente, ainda não utilizado com adolescentes. A escala de enfrentamento foi elaborada por Lees (2007) para examinar aspectos da MTC, porém, é uma escala recente (Kramer & Drapeu, 2009; Skinner et al., 2003; Zimmer-Gembeck et al., 2009; 2011; 2012), que também tem sido utilizada em alguns estudos nacionais (Cravinho, 2014; Foch, 2015; Gonzaga, 2014; Mascella, 2014; Ramos, 2012; Vicente, 2013; Victório, 2014). Assim, é um instrumento que ainda requer ajustes, principalmente referente ao reduzido número de questões para cada *família de enfrentamento*, que podem justificar parcialmente o volume limitado dos resultados obtidos com as medidas de enfrentamento utilizadas.

4.4. Os modelos explicativos da ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento

Considerando a conceituação do papel do estresse na etiologia da psicopatologia, nas crianças e nos adolescentes, proposta por Grant et al. (2003), determinadas variáveis podem mediar e/ou moderar a relação entre o estresse e a psicopatologia. No presente estudo, foram realizadas análises para verificar o efeito de mediação e de moderação para os quatro fatores do temperamento e os três indicadores do enfrentamento, na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento [PC], e os problemas internalizantes [PI] e externalizantes [PE].

Uma variável pode ser considerada mediadora (com efeito de mediação) no momento em que influencia a relação entre a variável independente (*VI*) e a dependente (*VD*), de modo que a sua inserção na equação estrutural neutraliza ou reduz a força do impacto da *VI* sobre a *VD* (Baron & Kenny, 1986; Vieira, 2009). As análises de equações estruturais indicaram o efeito de mediação para os fatores *controle com esforço* e *afeto negativo* do temperamento, sendo que, quanto maior o nível do *controle com esforço*, menor foi o risco para os PC (na relação com estressores) e para os PE (na relação com estresse). Mostraram também que, quanto menor o nível do *afeto negativo*, menor foi o risco para os PC e para os problemas internalizantes e externalizantes (na relação com estressores). Os fatores *extroversão* e *afiliação* não apresentaram efeito de mediação nas relações investigadas.

Embora não tenham sido localizado outros estudos que tenham avaliado o fator *controle com esforço* como variável mediadora da relação entre os estressores/estresse e os PC, o resultado obtido vai ao encontro da literatura, a qual tem enfatizado a importância desse fator no desenvolvimento psicopatológico (Conceição & Carvalho, 2013; Gartstein et al., 2012; Klein & Linhares, 2010; Linhares

et al. 2013; Meehan et al., 2013; Muris & Meesters, 2009; Panfilis et al., 2013; Rothbart, 2012).

A capacidade de controlar (ou regular) as suas tendências comportamentais, emocionais e motivacionais dominantes, para reprogramar o seu comportamento diante do evento estressor, são condições reguladoras determinantes para que o processo de enfrentamento adaptativo ocorra, evitando o agravamento responsável pelo surgimento da psicopatologia. Nos adolescentes, um maior nível do *controle com esforço* representa um fator de proteção para o risco de desenvolvimento dos PC, como uma variável individual mediadora, capaz de reduzir ou neutralizar o impacto dos estressores/estresse sobre a ocorrência dos PC.

Como indicado pela literatura, o *afeto negativo* envolve características de temperamento (humor depressivo, sentimento de frustração e agressão) que, quando intensas, já representam algum nível de psicopatologia, além de predispor as pessoas a esta (Conceição & Carvalho, 2013; Gartstein et al., 2012; Klein & Linhares, 2010; Legua & Long, 2002; Linhares et al., 2013; Mezulis & Rudolph, 2012). Com base no efeito de mediação do *afeto negativo*, da relação entre os estressores/estresse e os PC, foi possível compreender que um adolescente com esta tendência de temperamento, quando exposto ao estressor, desencadeie um estado emocional depressivo que compromete o seu processo de adaptação e de regulação diante da adversidade, favorecendo o aparecimento dos PC. Conforme Lengua e Long (2002), o *afeto negativo* gera avaliação e estilos de enfrentamento desadaptativos (mal adaptativos).

Na sequência, foram realizadas análises para verificar o efeito de mediação dos três indicadores do enfrentamento (Enfrentamento Adaptativo, Enfrentamento Não Adaptativo e Enfrentamento Total), na relação entre os estressores/estresse e os PC. As análises de equações estruturais não identificaram a existência do efeito de

mediação para esses indicadores, contrariando a hipótese do presente estudo. Esperava-se observar o efeito de mediação para o enfrentamento, considerando que este atua no ajustamento psicológico das crianças e dos adolescentes expostos aos estressores (Compas et al., 2001). A hipótese era que, quanto maior uso das famílias de EA (que utilizam uma avaliação de desafio), menor seria o efeito do estresse sobre a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento.

Esta hipótese se apoiou, em parte, na revisão dos 70 estudos, realizada por Grant et al. (2006), que examinaram o efeito de mediação e observaram a existência de relações entre as diferentes experiências estressantes (por exemplo, pobreza, conflito conjugal/divórcio dos pais, exposição à violência, abuso) e a psicopatologia. Em quatro desses estudos, foi analisado o enfrentamento como sendo uma variável mediadora, e todos relataram suporte para as suas hipóteses. No entanto, de acordo com os autores, os resultados foram inconclusivos devido à diversidade de métodos utilizados para avaliar e analisar o enfrentamento, além das dificuldades associadas às etapas analíticas necessárias para testar o efeito de mediação, conforme Karon e Kenny (1986).

Na sequência, foram feitas as análises de regressão linear para verificar o efeito de moderação dos quatro fatores de temperamento na relação entre os estressores/estresse (*VI*) e os problemas emocionais e de comportamento [*PC*], problemas internalizantes e externalizantes (*VD*). Segundo Baron e Kenny (1986), um moderador é uma variável que afeta a direção e/ou a força da relação entre uma *VI* e uma *VD*. No presente estudo, observou-se um efeito de moderação para o fator *extroversão*, na relação entre os estressores e os *PC*, e para o fator *controle com esforço*, na relação entre o estresse e os *PC*. A relação entre os estressores e os *PC* foi mais significativa para os participantes com perfil de temperamento caracterizado por muito medo e timidez, pouco prazer em atividades novas, principalmente quando

envolve pessoas (pontuação de *extroversão* abaixo da mediana). Contudo, a relação entre o estresse e os PC foi mais significativa para os participantes com um perfil de temperamento caracterizado por uma reduzida capacidade para controlar e inibir o seu comportamento dominante, e ativar o comportamento necessário (pontuação de *controle com esforço* abaixo da mediana).

Inúmeros estudos têm avaliado o efeito de moderação do temperamento na relação entre as diferentes variáveis. O fator *controle com esforço* foi testado como moderador da relação entre a reação de medo/frustração e a competência social e os problemas internalizante/externalizante (Maron et al., 2013), entre o afeto negativo e os sintomas de depressão (Mezulis et al., 2011; Mezulis & Rudolph; 2012); e o fator *afeto negativo* foi testado como moderador da relação entre a qualidade das relações entre irmãos e os problemas internalizantes e as habilidades sociais (Morgan et al., 2012). No entanto, não foram localizados estudos que tenham analisado os quatro fatores de temperamento como variáveis moderadora da relação entre os estressores/estresse e os PC.

A pesquisa realizada por Schermerhorn et al. (2013) apresentou objetivos próximos aos propostos no presente estudo. Os resultados indicaram que, a relação entre a exposição ao estresse familiar e a ocorrência de problemas externalizantes, foi mais forte para as crianças com um perfil de temperamento caracterizado por um elevado nível de resistência para controlar e de inadaptabilidade. Com base nas descrições das sub-escalas - resistência para controlar e inadaptabilidade – realizada pelos autores, observou-se a existência de uma semelhança de conceitos em relação à “resistência para controlar” e o fator *controle com esforço*, indicando assim resultados próximos aos obtidos no presente estudo.

Na sequência, foram feitas as análises de regressão linear para verificar o efeito de moderação do enfrentamento (EA, ENA e Enfrentamento Total) na relação

entre os estressores/estresse (*VI*) e os problemas emocionais e de comportamento [PC], e os problemas internalizantes e externalizantes (*VD*). Os resultados indicaram que houve um efeito de moderação para o Enfrentamento Total, sendo que a relação entre o estresse e os problemas externalizantes foi mais forte para os participantes com menor diversidade ou com menor repertório no uso das *famílias de enfrentamento*. Este resultado vai ao encontro dos apontamentos de Skinner e Zimmer-Gembeck (2007), que sugerem que uma maior diversidade e flexibilidade no uso das estratégias de enfrentamento [EE], favorece o enfrentamento adaptativo. A rigidez e a dependência de algumas EE, indicam má adaptação e problemas na gestão do estresse (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2008).

Na revisão realizada por Grant et al. (2006), dos 200 estudos que examinaram os moderadores da relação entre os estressores e a psicopatologia, oito analisaram o enfrentamento como uma variável moderadora desta relação e, destes, metade indicou que havia um efeito protetor, do enfrentamento, em relação aos estressores. No entanto, mais uma vez, pouco se pode concluir em relação ao enfrentamento como variável moderadora, uma vez que nenhum dos estudos utilizou a mesma medida para analisar os resultados.

A hipótese principal do presente estudo se vinculou à ideia de que as diferenças individuais, no caso, o temperamento e o enfrentamento, possam maximizar e/ou minimizar o impacto do estresse na vida do adolescente. Com base nos resultados obtidos, foi possível concluir que essas duas variáveis estão diretamente relacionadas à presença dos PC, podendo exercer a função de mediação ou de moderação na relação entre os estressores/estresse e os PC sendo que: a) dois fatores do temperamento (maior nível de *controle com esforço* e menor nível de *afeto negativo*) mostraram poder reduzir o impacto do estresse sobre a presença dos PC, agindo como uma variável mediadora; b) dois fatores do temperamento (menor nível *controle com esforço* e menor nível de *extroversão*) podem potencializar a força da

relação entre os estressores/estresse e os PC, atuando como variáveis moderadoras; c) um menor repertório ou diversidade no uso das *famílias de enfrentamento* pode aumentar a força da relação entre o estresse e os problemas externalizantes, atuando como uma variável moderadora.

4.5. O estresse, o temperamento e o enfrentamento: a questão da autorregulação

Para a realização do presente estudo, foram adotados modelos teóricos que utilizam o conceito da autorregulação, a qual corresponde a uma perspectiva teórica que enfatiza a importância dos processos de regulação no transcorrer do desenvolvimento das criança e dos adolescente (Sameroff, 2009; Skinner, 1999). A capacidade de se autorregular é uma tarefa do desenvolvimento que atinge o seu pico na adolescência tardia, e tem um papel determinante, tanto no funcionamento psicológico normativo, quanto no psicopatológico (Calkins, 2009; Rothbart et al., 2004).

Do ponto de vista da pesquisa básica, o enfrentamento representa um importante aspecto dos processos mais gerais da autorregulação da emoção, da cognição, do comportamento, da fisiologia e do ambiente (Eisenberg et al., 1997; Skinner, 1995). Eisenberg et al. (1997) definiram o enfrentamento como sendo um subconjunto da categoria mais ampla da autorregulação, pois reconheceram que as pessoas estão envolvidas, de forma contínua, na regulação do seu comportamento e das suas emoções. O enfrentamento se refere, especialmente, ao processo de autorregulação que ocorre no momento em que a pessoa é confrontada com o estressor. Esses autores distinguiram três aspectos da autorregulação vinculados ao enfrentamento: “1) as tentativas de regular diretamente a emoção (por exemplo, enfrentamento focalizado na emoção, marcado pela regulação emocional); 2) as tentativas de regular a situação (por exemplo, enfrentamento focado no problema, incluindo o pensamento sobre como solucionar o problema); 3) as tentativas de regular

o comportamento emocionalmente impulsionado (por exemplo, a regulação do comportamento)" (Eisenberg et al., 1997, p. 45). Apesar de alguns dos constructos do enfrentamento e da autorregulação estarem sobrepostos, as capacidades regulatórias baseadas no *controle com esforço* do temperamento (por exemplo, atenção focada e planejamento), muitas vezes podem contribuir para as habilidades necessárias para um enfrentamento competente (Eisenberg et al., 2009).

Conforme Eisenberg et al. (2009), se o enfrentamento é, na verdade, uma série de EE que dependem da regulação do comportamento e da emoção, então as descobertas dos estudos sobre os processos regulatórios nas crianças podem acrescentar informações sobre o processo de enfrentamento e vice-versa.

O *controle com esforço* corresponde a uma dimensão muito importante da autorregulação, o qual pertence ao domínio do temperamento (Rothbart et al., 2004), e oferece as condições necessárias para que os processos de autorregulação ocorram. O *controle com esforço* foi definido por Rothbart e Bates (1998) como “[...] a capacidade de inibir uma resposta dominante para realizar uma resposta subdominante” (p.137), e envolve aspectos como: focar a atenção na presença de distrações, não interromper os outros, permanecer sentado e conseguir realizar uma tarefa desagradável. Estas capacidades fundamentam o aparecimento da autorregulação, a qual representa um marco importante no desenvolvimento das crianças, uma vez que afeta a qualidade das interações sociais destas e a sua capacidade de aprendizagem.

Analisando de forma integrada os conceitos apresentados, foi possível compreender que o temperamento, principalmente o *controle com esforço*, disponibiliza os elementos necessários para que as primeiras experiências de autorregulação ocorram e, a partir delas, processos mais sofisticados de autorregulação vão ocorrendo, inclusive os que são ativados em um situação de estresse, denominados de “enfrentamento”. No entanto, a relação entre os constructos

é dinâmica, recíproca e recebe a influência de outras variáveis, sejam elas do ambiente ou individuais. Compreender a função do temperamento e do enfrentamento no desenvolvimento da psicopatologia significa, dentro de uma perspectiva mais ampla, compreender os processos de autorregulação.

5. CONCLUSÕES

O presente estudo investigou a influência de determinadas variáveis na ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento [PC], e dos problemas internalizantes e externalizantes, nos adolescentes. Teve como base a relação entre os estressores/estresse e os PC, acrescentando a esta o enfrentamento e o temperamento como aspectos que podem mediar e/ou moderar essa relação. A sua originalidade deveu-se ao uso de:

- a) a MTC-12 (Skinner et al. 2003; Skinner & Wellborn, 1994) para avaliar o enfrentamento em uma amostra nacional com adolescentes;
- b) o modelo psicobiológico (Rothbart, 1981) para avaliar o temperamento em uma amostra nacional com adolescentes;
- c) as análises de efeito de mediação e de moderação, para o enfrentamento e o temperamento, na relação entre os estressores/estresse e os problemas emocionais e de comportamento nos adolescentes, incluindo problemas dos tipos internalizante e externalizante; e
- d) uma perspectiva desenvolvimentista, orientada pelos processos de autorregulação.

Por meio do uso de diferentes análises, que permitiram investigar, tanto isoladamente, quanto de forma integrada, o efeito das variáveis na ocorrência dos PC, procurou-se contribuir para o avanço na compreensão dos mecanismos envolvidos nos processos psicopatológicos dos adolescentes. Utilizando o teste Mann-Whitney para comparar o grupo com problemas com o sem problemas, os resultados revelaram que os participantes com PC e com problemas internalizantes e externalizantes apresentaram:

1. maior número de *estressores*;
2. maior frequência dos sintomas de *estresse*;

3. menor nível (ou pontuação) do fator *controle com esforço* do temperamento;
4. maior nível (ou pontuação) do fator *afeto negativo* do temperamento.

O grupo de adolescentes com PC e com problemas externalizantes também apresentou um maior nível (ou pontuação) do fator *extroversão* do temperamento.

Utilizando a análise de regressão logística univariada, os resultados indicaram que o risco para os PC e para os problemas internalizantes e externalizantes foi maior para os participantes com:

1. maior número de *estressores* (fator de risco);
2. maior frequência dos sintomas de *estresse* (fator de risco);
3. menor nível (ou pontuação) do fator *controle com esforço* do temperamento (fator de risco quando menor o nível e fator de proteção quando maior o nível);
4. maior nível (ou pontuação) do fator *afeto negativo* do temperamento (fator de risco).

Esta análise também indicou que apenas os participantes com problemas externalizantes apresentaram um maior nível (ou pontuação) do fator *extroversão* do temperamento (fator de risco), e apenas os com problemas internalizantes utilizaram mais (ou apresentaram uma maior pontuação) o *enfrentamento não adaptativo* (fator de risco).

Utilizando a análise de regressão logística multivariada, com critérios *Stepwise* para a seleção das variáveis, os resultados indicaram que houve um maior risco para os PC para os participantes que apresentaram:

1. maior número de *estressores* (a cada estressor ruim, o risco aumenta 10% ou 1,1 vez);
2. maior frequência dos sintomas de *estresse* (a cada 1 ponto de aumento no valor médio, o risco aumenta 8,3 vezes);

3. maior nível do fator *extroversão* do temperamento (a cada 1 ponto de aumento no valor médio, o risco aumenta 9,8 vezes).

Essas três variáveis selecionadas, combinadas, agiram como um fator de risco para a ocorrência dos PC. O maior risco para a ocorrência dos problemas internalizantes esteve com aqueles participantes que apresentaram uma maior frequência dos sintomas de estresse (a cada 1 ponto de aumento no valor médio, o risco aumenta 9,1 vezes), agindo como um fator de risco para a ocorrência deste tipo de problema. O maior risco para a ocorrência dos problemas externalizantes esteve com os participantes que apresentaram:

1. maior número de *estressores* (a cada estressor ruim, o risco aumenta 12% ou 1,1 vez);
2. maior nível do fator *extroversão* do temperamento (a cada 1 ponto de aumento no valor médio, o risco aumenta 19,8 vezes); e
3. menor nível do fator *controle com esforço* do temperamento (a cada 1 ponto de redução no valor médio, o risco aumenta 8,3 vezes).

Estas três variáveis selecionadas, combinadas, agiram como fator de risco para a ocorrência dos problemas do tipo externalizante.

Utilizando as análises de equações estruturais, foram testados modelos de relações entre as variáveis de interesse (idade, gênero, estressores, estresse, enfrentamento e temperamento) e a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento [PC], e dos problemas internalizantes e externalizantes. Com base nestas análises, os resultados indicaram que os participantes com PC foram aqueles com:

1. maior frequência dos sintomas de *estresse*;
2. *sexo masculino*;
3. maior número de *estressores*;
4. maior nível do fator *extroversão* do temperamento;

5. menor nível do fator de *afiliação* no temperamento.

Este modelo explicou 56,1% da variabilidade dos problemas emocionais e de comportamento na amostra avaliada. Os participantes com problemas internalizantes foram aqueles com:

1. maior frequência dos sintomas de *estresse*;
2. *sexo masculino*.

Este modelo explicou 33,4% da variabilidade dos problemas do tipo internalizante.

Os participantes com problemas externalizantes foram aqueles com:

1. maior nível do fator *extroversão* do temperamento;
2. menor nível do fator *controle com esforço* do temperamento;
3. maior número de *estressores*.

Este modelo explicou 34,4% da variabilidade da ocorrência de problemas do tipo externalizante, na amostra avaliada.

Para verificar o efeito de mediação do temperamento e do enfrentamento foram realizadas análises de equações estruturais, tendo os resultados revelado que:

1. um maior nível (ou pontuação) do fator *controle com esforço* do temperamento reduziu o impacto dos estressores e do estresse sobre a ocorrência dos PE, e reduziu o impacto dos estressores sobre a ocorrência dos PC e dos PI (efeito de mediação);
2. um menor nível (ou menor pontuação) do fator *afeto negativo* do temperamento reduziu o impacto dos estressores sobre a ocorrência de dos PC, e dos problemas internalizantes e externalizantes (efeito de mediação).

Para verificar o efeito de moderação do temperamento e do enfrentamento, foram realizadas análises de regressão linear, tendo os resultados revelado que a relação entre:

1. o estresse e os PC foi mais significativa para os participantes com uma pontuação abaixo da mediana para o fator *controle com esforço* do

temperamento, caracterizada por uma reduzida capacidade para controlar e inibir o seu comportamento dominante e ativar o comportamento necessário (efeito de moderação);

2. os estressores e os PC foi mais significativa para os participantes com uma pontuação abaixo da mediana para o fator *extroversão* do temperamento, caracterizada por muita timidez e medo, e pouco prazer em realizar atividades novas (efeito de moderação);
3. o estresse e os problemas externalizantes foi mais significativo para os participantes com uma pontuação abaixo da mediana para o *enfrentamento total*, que representa um reduzido repertório (ou diversidade) no uso das *famílias de enfrentamento* para lidar com o eventos estressantes.

Em síntese, os resultados obtidos permitiram verificar:

1. o efeito dos *estressores/estresse* sobre os PC, e os problemas internalizantes e externalizantes;
2. o efeito dos *fatores de temperamento*, conforme o modelo psicobiológico (Rothbart, 1981), sobre os PC, e os problemas internalizantes e externalizantes;
3. o efeito das famílias de *enfrentamento não adaptativas*, conforme a MTC-12, sobre os problemas internalizantes;
4. a função de mediação dos fatores *controle com esforço* e *afeto negativo* do temperamento;
5. a função de moderação dos fatores *controle com esforço* e *extroversão* do temperamento;
6. a função de moderação do *enfrentamento total*.

O *controle com esforço* do temperamento se destacou como fator de proteção para o risco para os PC, principalmente os problemas externalizantes, e como variável mediadora e moderadora das relações avaliadas, confirmando a força do seu impacto

no desenvolvimento normativo e psicopatológico dos adolescentes. As capacidades envolvidas com um bom nível de *controle com esforço* são determinantes para o desenvolvimento dos processos de autorregulação, que, por sua vez, estão envolvidos no desenvolvimento de inúmeras habilidades (cognitivas, sociais, afetivas, fisiológicas) fundamentais para o bem-estar físico e psicológico das crianças, dos adolescentes e dos adultos.

Deve-se considerar que o presente estudo apresentou algumas limitações. Uma delas refere-se ao fato da pesquisa ter sido realizada com uma amostra relativamente pequena e de conveniência. As análises estatísticas utilizadas necessitam de amostras maiores, no entanto, os resultados obtidos no presente estudo foram analisados como indicadores, os quais necessitariam ser confirmados por estudos futuros. Outra limitação foi atribuída à avaliação coletiva que, embora tenha sido realizada com todo cuidado necessário, representa algum nível de perda da validade das informações obtidas. Em face das limitações apresentadas, seria importante e necessária a realização de estudos controlados, com uma maior amostra.

Contudo, em função da qualidade das análises realizadas, pode-se considerar as tendências observadas nos resultados. Estas sinalizaram a importância de se identificar e de se analisar a inter-relação entre as variáveis da pessoa, como o temperamento, e a sua modulação diante das condições do meio físico e social, as quais os adolescentes estão submetidos. Assim, quadros de psicopatologia durante essa etapa do desenvolvimento, poderiam ser melhor conhecidos e prevenidos.

3. REFERÊNCIAS¹³

- ABEP (2012). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Retirado de <http://www.abep.org/>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2010). *Mental Health Practitioners' Guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) (7 ed.)*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Aldwin, C. M. (2009). *Stress, coping, and development: An integrative perspectiva* (2 ed.). New York: The Guilford Press.
- Aldwin, C. M. (2011). Stress and coping across life span. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress Health, and Coping* (pp. 15-34). New York: University Press, USA.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Antoniuzzi, A. S., Dell'Aglio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de *coping*: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.
- APA (2002). *Developing adolescents: A reference for professional*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Araújo, M. C., França, N. M., Madeira, F. B., Sousa Jr., I., Silva, G. C. B., Silva, E. F. R., & Prestes, J. (2012). Efeitos do exercício físico sobre os níveis de estresse em vestibulandos de Teresina-PI. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 20(3), 14-26.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychology*, 54(5), 317-326.
- Arnett, J. J. (2006). G. Stanley Hall's *Adolescence*: Brilliance and Nonsense. *History of Psychology*, 9(3), 186-197. doi: 10.1037/1093-4510.9.3.186
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Oliveira, R. V. C., Ferreira, R. M., & Pesce, R. P. (2007). Fatores associados aos problemas de saúde mental em adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), 287-294. doi: 10.1590/S0102-37722007000300007
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

¹³ De acordo com o estilo APA – 6ª ed. – American Psychological Association (2012).

- Barr, R. G., Boyce, W. T., & Zeltzer, L. K. (1996). The stress–illness association in children: A perspective from the biobehavioral interface. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garnezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 182-224). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Barros, L. (2003). *Psicologia Pediátrica: perspectiva desenvolvimentista*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bates, J. E., & Bayles, K. (1984). Objective and subjective components in mothers' perceptions of their children from age 6 months to 3 years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 111-130.
- Bates, J. E., Freeland, C. A., & Lounsbury, M. L. (1979). Measurement of infant difficulty. *Child Development*, 50, 794-803.
- Bartholomew, J. B., Stults-Kolehmainen, M. A., Elrod, C. C., & Todd, J. S. (2008). Strength gains after resistance training: The effect of stressful, negative life events. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22(4), 1215-1221. doi: 10.1519/JSC.0b013e318173d0bf
- Beers, J. C. (2012). *Teacher stress and coping: Does the process differ according to years of teaching experience?* Thesis of Master of Science in Psychology, Portland State University, Portland, USA.
- Benetti, S. P. d. C., Ramires, V. R. R., Schneider, A. C., Rodrigues, A. P. G., & Tremarin. (2007). Adolescência e saúde mental: revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(6), 1273-1282. doi: org/10.1590/S0102-311X2007000600003
- Bergevin, T., Gupta, R., Derevensky, J., & Kaufman, F. (2006). Adolescent Gambling: Understanding the Role of Stress and Coping. *Journal of Gambling Studies*, 22, 195-208. doi: 10.1007/s10899-006-9010-z
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa em Psicologia – Análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In G. Romanelli, & Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 135-157). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silveiras, E. F. M. (2013). *Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): An overview of the development of the original and Brazilian versions*. *Caderno de Saúde Pública*, 29(1), 13-28. doi: 10.1590/S0102-311X2013000500004

- Bouma, E. M., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Oldehinkel, A. J. (2008). Stressful life events and depressive problems in early adolescent boys and girls: The influence of parental depression, temperament and family environment. *Journal of Affective Disorders, 105*(1-3), 185-93. doi: 10.1016/j.jad.2007.05.007
- Brasil (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB No. 7, de 14 de dezembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article
- Breinbauer, C., & Maddaleno, M. (2008). Nova abordagem para classificar os estágios de desenvolvimento dos adolescentes. In C. Breinbauer, & M. Maddaleno (Eds.), *Jovens: Escolhas e Mudanças: Promovendo comportamentos saudáveis* (pp. 212-221). São Paulo: Roca.
- Buss, A. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
- Byrne, D.G., Davenport, S.C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: the development of adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence, 30*(3):393-416. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.004
- Calkins, S. D. (2009). Regulatory competence and early disruptive behavior problems: The role of physiological regulation. In S. L. Olson, & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (pp. 86-115). New York: Cambridge University Press.
- Câmara, S. G., & Carlotto, M. S. (2007). Coping e gênero em adolescentes. *Psicologia em Estudo, 12* (1), 87-93. Doi: 10.1590/S1413-73722007000100011
- Capaldi, D. M., & Rothbart, M. K. (1992). Development and Validation of an Early Adolescent Temperament Measure. *Journal of Early Adolescence, 12*(2), 153-173.
- Caprini, F. R. (2014). *Do diagnóstico ao tratamento: compreendendo o processo de enfrentamento da criança com câncer* (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES.
- Caputo, V. G., & Bordin, I. A. (2007). Problemas de saúde mental entre jovens grávidas e não grávidas. *Revista de Saúde Pública, 41*(4), 573-81. doi: 10.1590/S0034-89102007000400011

- Carnier, L. E. (2010). *Stress e coping em crianças hospitalizadas em situações de pré-cirúrgica e stress do acompanhante: Estabelecendo relações*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, São Paulo, Brasil.
- Carpenter, T. P., Laney, T. L., & Mezulis, A. (2011). Religious coping, stress, and depressive symptoms among adolescents: A prospective study. *Psychology of Religion and Spirituality*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0023155
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and Coping. *Annual Reviews Psychology*, 61, 679-704. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100352
- Charbonneau, A. M., Mezulis, A. H., & Hyde, J. S. (2009). Stress and emotional reactivity as explanations for gender differences in adolescents' depressive symptoms. *Journal Youth Adolescence*, 38, 1050-1058. doi: 10.1007/s10964-009-9398-8.
- Cicchetti, D. (1984). The emergence of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 1-7. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1129830>
- Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (1995). Perspectives on developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 1: Theory and methods*. (pp. 3-20). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Cicchetti, D. & Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 70(1), 6-20. doi: 10.1037/0022-006X.70.1.6
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (1997). Transactional ecological systems in developmental psychopathology. In S. S. Luthar, J. Burack, D. Cicchetti, & J. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 317-349). New York: Cambridge University Press.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. (2000). Social relationships and health. Pp. S. Cohen, L. Underwood, B. H. Gottlieb & Fetzer Institute (Eds.), *Social support measurement and intervention: A Guide for health and social scientists* (3-25). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S., Kessler, R. C., & Gordon, L. U. (1995). Strategies for measuring stress in psychiatric and physical disorders. In S. Cohen, R. C. Kessler, & L. U. Gordon (Eds.), *Measuring stress* (pp. 3–28). New York: Oxford University Press.

- Colaco, M., Dobkin, R. D., Sterling, M., Schneider, D., & Barone, J. (2013). The relationship between temperament, gender, and childhood dysfunctional voiding. *Clinical Pediatric (Phila)*, 52(8):753-8. doi: 10.1177/0009922813492376.
- Cole, D. A., Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J., & Paul, G. (2006). Stress exposure and stress generation in child and adolescent depression: A latent trait-state-error approach to longitudinal analyses. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(1), 40-51. doi: 10.1037/0021-843X.115.1.40
- Compas, B. E. (1987a). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403. doi: 10.1037/0033-2909.101.3.393
- Compas, B. E. (1987b). Stress and life events during Childhood and Adolescence. *Clinical Psychology Review*, 7, 275-302. doi:10.1016/0272-7358(87)90037-7
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., & Jaser, S. S. (2004). Temperament, stress reactivity, and coping: Implications for depression in childhood and adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 21-31. doi: 10.1207/S15374424JCCP3301_3
- Compas, B. C., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wagsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. doi: 10.1037/0033-2909.127.1.87
- Compas, B. E., Davis, G. E., Forsythe, C. J., & Wagner, B. M. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The adolescent perceived events scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 534-541. doi: 10.1037/0022-006X.55.4.534
- Compas, B. E., Howell, D. C., Ledoux, N., Phares, V., & Williams, R. A. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology*, 25(4), 550-559.
- Compas, B. E., Howell, D. C., Phares, V., Williams, R. A., & Giunta, C. T. (1989). Risk factors for emotional/behavioral problems in young adolescents: A prospective analysis of adolescent and parental stress and symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(6), 732-740. doi: 10.1037/0022-006X.57.6.732
- Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3), 405-411. doi: 10.1037/0022-006X.56.3.405
- Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: implications for psychopathology during adolescence. *part of a special issue on:*

- Stress and coping in adolescence*, 16, 331-349. doi: 10.1006/jado.1993.1028
- Conceição, A., & Carvalho, M. (2013). Problemas emocionais e comportamentais em jovens: Relações com o temperamento, as estratégias de *coping* e de regulação emocional e a identificação de expressões faciais. *Psychologica*, 56, 83-100. doi: 10.14195/1647-8606_56_5
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the lifespan. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: v. 23. Self processes in development* (pp. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080-1107. doi: 10.1037/0022-3514.93.6.1080.supp (Supplemental)
- Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2005). Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos: Testes psicológicos aprovados para uso. Recuperado de <http://www2.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>
- Cravinho, C.R.M. (2014). O bebê que não nasceu: *stress e coping* da equipe de enfermagem que lida com a morte fetal. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Creemers, H. E., Dijkstra, J. K., Vollebergh, W. A. M., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Huizink, A. C. (2010). Predicting life-time and regular cannabis use during adolescence; the roles of temperament and peer substance use: The TRAILS study. *Addiction*, 105, 699-708. doi: 10.1111/j.1360-0443.2009.02819.x
- Couceiro, A. G. D. (2008). *A avaliação das estratégias de coping nas crianças e adolescentes: Questões desenvolvimentistas*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Curto, B. M., Paula, C. S., Nascimento, R., Murray, J., & Bordin, I. A. (2011). Environmental factors associated with adolescent antisocial behavior in a poor urban community in Brazil. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(12), 1221-31. doi: 10.1007/s00127-010-0291-2.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dell’Aglío, D. D. (2003). O processo de *coping* em crianças e adolescentes: Adaptação e desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 11(1), 38-45.
- Dell’Aglío, D. D. & Hutz, C. (2002). Estratégias de coping de crianças e adolescentes em eventos estressantes com pares e adultos. *Psicologia USP*, 13(2), 203-225. doi: 10.1590/S0103-65642002000200012
- Denybeny, D., & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55,958-966.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*, 9(4), 633-652.
- Eriksson, I., Cater, A., Andershed, A. R., & Andershed, H. (2011). What Protects Youths From Externalising and Internalising Problems? A Critical Review of Research Findings and Implications for Practice. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(2),113-125. doi: 10.1375/ajgc.21.2.113
- Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990). Ministério da Justiça: Lei Federal no. 8069/1990. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF.
- Estévez Campos, R., Oliva Delgado, A., & Parra Jiménez, Á. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: Un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 44(2), 39-53. doi: [10.14349/rlp.v44i2.1030](https://doi.org/10.14349/rlp.v44i2.1030)
- Eisenberg, N. (2011). Esforço para controlar o temperamento (autorregulação). In R. E. Tremblay, M. Boivi, & R. de V. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-6. Retirado de <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/EisenbergPRTxp1-Temperamento.pdf>
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., ... Reiser, M. (2007). The Relations of Effortful Control and Impulsivity to Children’s Sympathy: A Longitudinal Study. *Cognitive Development*, 22(4), 544–567. doi:10.1016/j.cogdev.2007.08.003
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Sulik, M. J. (2009). How the study of regulation can inform the study of coping. In E. A. Skinner & M. J. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the development of regulation*. New Directions for Child and Adolescent Development, 124, 75–86. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ellis, L. K. (2002). *Individual differences and adolescent psychosocial development*. Doctoral Thesis of Philosophy, Department of Psychology and the Graduate School, University of Oregon, EUA.
- Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). *Revision of the Early Adolescent Temperament Questionnaire*. Poster presented at the 2001 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development; Minneapolis, Minnesota, EUA.
- Ellis, L. K., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2004). Individual differences in executive attention predict self-regulation and adolescent psychosocial behaviors. *Annals New York Academy of Sciences*, 1021, 337-340. doi: 10.1196/annals.1308.041
- Epstein-Ngo, Q., Maurizi, L. K., Bregman, A., & Ceballo, R. (2013). In response to community violence: Coping strategies and involuntary stress responses among latino adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(1), 38-49. doi: 10.1037/a0029753.
- Ferreira, C. G., Silva, P. C. S., Andrade, C. U. B., Soares, E. A., & Mesquita, G. (2012). Alimentação na adolescência e a relação com o estresse. *Adolescência & Saúde*, 9(1), 12-17.
- Fife-Schaw, C. (2010). Princípios de Estatística Inferencial. In G. M. Breakwell, C. Fife-Schaw, S. Hammond, & J. A. Smith (Eds.), *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3thed., pp.382-405, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Fishbein, D. H., Herman-Stahl, M., Eldreth, D., Paschall, M. J., Hyde, C., Hubal, R., Hubbard, S., Williams, J., & Ialongo N. (2006). Mediators of the Stress–Substance–Use Relationship in Urban Male Adolescents. *Prevention Science*, 7(2). doi: 10.1007/s11121-006-0027-4
- Foch, G. F. L. (2015). *Análise do coping religioso em pais de prematuros em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil.
- Forehand, R., Biggar, H., & Kotchick, B. A. (1998). Cumulative risk across family stressors: short and long-term effects for adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 119-128.
- Frade, I. F. (2004). *Uso de substâncias psicoativas e estresse em adolescentes brasileiros: Uma relação complexa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, SP, Brasil.

- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Garcia, C. (2010). Conceptualization and Measurement of Coping During Adolescence: A Review of the Literature. *Journal of Nursing Scholarship : an Official Publication of Sigma Theta Tau International Honor Society of Nursing / Sigma Theta Tau, 42*(2), 166–185. doi:10.1111/j.1547-5069.2009.01327.x
- García, L. J., Álvarez-Dardet, S. M., & García, M. V. H. (2009). An analysis of stressful life events during adolescence. *Psychology in Spain, 13*(1), 1-8.
- Garner, A. S., Shonkoff, J. P., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., Garner, A. S., McGuinn, L., Pascoe, J., & Wood, D. L. (2012). Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: Translating Developmental Science Into Lifelong Health. *Pediatrics, 129*(1), e224-e231. doi:10.1542/peds.2011-2662
- Garioli, D. S. (2011). *O impacto da dor nas funções executivas e sua relação com as estratégias de enfrentamento em crianças com Anemia Falciforme*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Gartstein, M. A., Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2012). Etiology of preschool behavior problems: Contributions of temperament attributes in early childhood. *Infant Mental Health Journal, 33*(2), 197-211. doi: 10.1002/imhj.21312
- Gartstein, M.A., & Rothbart, M.K. (2003). Studying infant temperament via the revised infant behavior questionnaire. *Infant Behavior and Development, 26*, 64–86.
- Glina, D. M. R. (2010). Modelos teóricos de estresse e estresse no trabalho e repercussões na saúde do trabalhador. In D. M. R. Glina, & L. E. Rocha (Eds.), *Saúde Mental no trabalho: Da teoria à prática* (pp. 3-30). São Paulo: Roca.
- Goldsmith, H. H. (1983). Genetic Influences on Personality from Infancy to Adulthood. *Child Development, 54*(2), 331. doi: 10.1111/1467-8624.ep8875996
- Gonzaga, L. R. V. (2014). *Enfrentando provas escolares: Relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no Ensino Médio*. Projeto de Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil.
- Grant, K. E., Behling, S., Gipson, P. Y., & Ford, R. A. (2005). Adolescent Stress: The Relationship Between Stress and Mental Health Problems. *Prevention Researcher, 12*(3), 3-6.

- Grant, K. E., & Compas, B. E. (1995). Stress and anxious-depressed symptoms among adolescents: Searching for mechanisms of risk. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*(6), 1015-1021. doi: 10.1037/0022-006X.63.6.1015
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin, 129*(3), 447-466. doi: 10.1037/0033-2909.129.3.447
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Gipson, P. Y. (2004). Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Measurement Issues and Prospective Effects. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(2), 412-425. doi: 10.1207/s15374424jccp3302_23
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., . . . Westerholm, R. I. (2006). Stressors and Child and Adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review, 26*(3), 257-283. doi: 10.1016/j.cpr.2005.06.011
- Guerra, C. P. P. (2008). *Revelação do diagnóstico, adesão e estresse em jovens soropositivos para HIV*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF, Brasil.
- Guimarães, C.A. (2015). *Cuidadores familiares de pacientes oncológicos pediátricos em fases distintas da doença: Processo de enfrentamento*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Garmezy, N., & Rutter, M. (1996). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*. New York, NY US: Cambridge University Press.
- Hatcher, L. (1994). *A Step-by-Step Approach to Using the SAS System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*. Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*, 213-218.
- Hosmer, D.W., & Lemeshow, S. L. (1989). *Applied Logistic Regression*. New York: John Wiley & Sons.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). *Censo 2010*. Retirado de <http://www.censo2010.ibge.gov.br>

- Hostert, P. C. C. P. (2010). *Estratégias de enfrentamento e problemas comportamentais em crianças com câncer, na classe hospitalar*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Justo, A. P. (2005). *A influência do estilo parental no estresse do adolescente*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil.
- Justo, A. P. (2010). *Stress na adolescência e estilo parental*. In V. C. Tricoli (Ed.), *Stress na adolescência: Problema e solução: A possibilidade de jovens estressados se tornarem adultos saudáveis*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Justo, A. P., & Lipp, M. E. N. (2010). A influência do estilo parental no stress do adolescente. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79) 363-378. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94615412010>
- Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (1999). *Tratado de Psiquiatria* (3 ed., pp.3356-2403). Porto Alegre: Artmed.
- King, K. M., Legua, L. J., & Monahan, K. C. (2012). Individual differences in the development of self-regulation during pre-adolescence: Connections to context and adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology* [online], 41(1), 57-69. doi 10.1007/s10802-012-9665-0.
- Klein, V. C. (2009). *Reatividade à dor, temperamento e comportamento na trajetória de desenvolvimento de neonatos pré-termo até a fase pré-escolar*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Klein, V. C., & Linhares, M. B. M. (2007). Temperamento, comportamento e experiência dolorosa na trajetória de desenvolvimento da criança. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 17(36), 33-34.
- Klein, V. C., & Linhares, M. B. M. (2010). Temperamento e desenvolvimento da criança: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 821-829.
- Klein, V. C., Putnam, S. P., & Linhares, M. B. M. (2009). Assessment of temperament in children: translation of instruments to Portuguese (Brazil) Language. *Interam. j. psychol.* [online], 43 (3), 552-557.
- Kramer, U., & Drapeu, M. (2009). The Cognitive errors and coping patterns of child molesters as assessed by external observers: A pilot study. *The Open Criminology Journal*, 2, 24-28.

- Kristensen, C. H., Dell'Aglio, D. D., Leon, J. S., & D'Incao, D. B. (2004). Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes. *Interação em Psicologia*, 8(1), 45-55.
- Kristensen, C. H., Schaefer, L. S., & Busnello, F. B. (2010). Coping strategies and stress symptoms in adolescence. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 21-30. doi: 10.1590/S0103-166X2010000100003
- Lagacé-Séguin, D. G., & Gionet, A. (2009). Parental meta-emotion and temperament predict coping skills in early adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 14, 367-382.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lees, D.C. (2007). *An empirical investigation of the motivational theory of coping in middle to late childhood*. Doctoral Thesis of Philosophy in Clinical Psychology within the School of Psychology. Griffith University, QLD, Australia.
- Legua, L. J., & Long, A. C. (2002). The role of emotionality and self-regulation in the appraisal-coping process: tests of direct and moderating effects. *Applied Developmental Psychology*, 23, 471-493. doi:10.1016/S0193-3973(02)00129-6
- Lewis, A. J., & Olsson, G. A. (2011). Early Life stress and child temperament style as predictors of childhood anxiety and depressive symptoms: Findings from the longitudinal study of Australian children. *Hindawi Publishing Corporation Depression Research and Treatment*, v. 2011, ID 296026. doi:10.1155/2011/296026
- Lima, L. S. (2012). *Estudo da saúde de adolescentes usuários do Capsi: Níveis de estresse, sintomatologia psiquiátrica e violência*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.
- Lima, L., Lemos, M. S., & Guerra, M. P. (2002). Estudo das qualidades psicometricas do SCSl (Scolgers' Coping Strategies Inventory) numa população portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(20), 555-570.
- Linhares, M. B. M., Dualibe, A. L., & Cassiano, R. G. M. (2013). Temperamento de crianças na abordagem de Rothbart: Estudo de Revisão Sistemática. *Psicologia em Estudo*, 8(4), 633-645.
- Linhares, M. B. M., Gracioli, S. M. A., Klein, V. C., & Nogueira, (2011). Questionário de Temperamento Adolescente – Revisado - Forma Completa (versão em Português – Brasil). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP. Brasil. Tradução da obra

- de L. K. Ellis, & M. K. Rothbart (1999). Retirado de <http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/early-adolescent-temperament.html>
- Lipp, M. E. N. (1996). Stress: Conceitos básicos. In M. E. N. Lipp (Ed.), *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 17-31). Campinas: Editora Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do inventário de Sintomas de Stress para Adulto de Lipp ISSL*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N., & Guevara, A. H. (1994). Validação empírica do Inventário de Sintomas de Stress (ISS). *Estudos de Psicologia*, 11(3), 43-49.
- Lipp, M. E. N., & Lucarelli, M. D. M. (1998). *Escala de Stress Infantil - ESI* (manual). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (2011). O estresse emocional e seu tratamento. In B. Rangé (Ed.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: Um diálogo com a psiquiatria* (2 ed., pp. 475-490). Porto Alegre: Artmed.
- Lipp, M. E. N., Pereira, M. M. B., Justo, A. P., & Gomes de Matos, T. M. (2006). Cardiovascular Reativity in Hipertensives: Differented Effect of Expressing and Inhibiting Emotions during Moments of Interpersonal Stress. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 154-161. doi: 10.1017/S1138741600006053
- Lipp, M. E. N., & Romano, A. S. F. (1987). O stress infantil. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 42-54.
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 287–313. doi:10.1080/016502598384388.
- Luthar, S. S. (2011). Resiliência na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento psicológico da criança. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. de V. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (pp.1-5) [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retirado de <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/LutharPRTxp1.pdf>
- Machado, S. F., Veiga, H. M. S., & Alves, S. H. S. (2011). Níveis de estresse em alunos de 3ª série do Ensino Médio. *Universitas: Ciências da Saúde*, 9(2), 35-52. doi: 10.5102/ucs.v9i2.1362

- Maron, L. R., Legua, L. J., & Zalewski, M. (2013). The Interaction between Negative Emotionality and Effortful Control in Early Social-emotional Development. *Social Development*, 22(2), 340-362. doi: 10.1111/sode.12025
- Martins, S. W. (2014). *Stress, coping e cultura organizacional em terapia intensiva neonatal e suas relações com manejo de dor*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Mascella, V. (2014). *Queixas de dor de cabeça em adolescentes: Estressores, estratégias de enfrentamento e qualidade de vida*. Projeto de Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. doi: 10.1017/S0954579400005812
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2011). Resilience in developmental: The importance of early childhood. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. de V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp.1-6) [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retirado de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and Resilience in Early Child Development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*. (pp. 22-43). Malden: Blackwell Publishing.
- McMahon, S. D., Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., & Ey, S. (2003). Stress and psychopathology in children and adolescents: is there evidence of specificity? *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 44(1), 107-133. doi: 10.1111/1469-7610.00105
- Meehan, K. B., Panfilis, C. d., Cain, N. M., & Clarkin, J. F. (2013). Effortful control and externalizing problems in young adults. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 553–558. doi:10.1016/j.paid.2013.04.019
- Meltzof, J. (2011). *Critical thinking about research: psychology and related fields* (12th ed.). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Menezes, M., Moré, C. O., & Barros, L. (2008). Psicologia Pediátrica e seus desafios actuais na formação, pesquisa e intervenção. *Análise Psicológica*, 26(2), 227-238. Recuperado em 06 de janeiro de 2015, de

http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000200005&lng=pt&tlng=pt .

- Mezulis, A. H., Funasaki, K. S., Charbonneau, A. M., & Hyde, J. S. (2009). Gender differences in the cognitive vulnerability-stress model of depression in the transition to adolescence. *Cognitive Therapy and Research* [online], *34*(6), 501-513. doi: 10.1007/s10608-009-9281-7
- Mezulis, A. H., & Rudolph, M. E. (2012). Pathways linking temperament and depressive symptoms: A short-term prospective diary study among adolescents. *Cognition & Emotion*, *26*(5), 950-960. doi: 10.1080/02699931.2012.665027
- Mezulis, A., Simonson, J., McCauley, E., & Vander Stoep, A. (2011). The association between temperament and depressive symptoms in adolescence: Brooding and reflection as potential mediators. *Cognition & Emotion*, *25*(8), 1460-1470. doi: 10.1080/02699931.2010.543642
- Morais, N. A., Koller, S. H., & Raffaelli, M. (2010). Eventos Estressores e Indicadores de Ajustamento entre Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social no Brasil. *Universitas Psychologica*, *9*(3), 787-806.
- Moraes, E. O., & Enumo, S. R. F. (2008). Estratégias de enfrentamento da hospitalização em crianças avaliadas por instrumento informatizado. *Psico-USF*, *13*(2), 221-231. doi: 10.1590/S1413-82712008000200009
- Moran, L. R., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2013). The Interaction between Negative Emotionality and Effortful Control in Early Social-emotional Development. *Social Development*, *22*(2), 340–362. doi: 10.1111/sode.12025
- Morgan, J. K., Shaw, D. S., & Olino, T. M. (2012). Differential Susceptibility Effects: The Interaction of Negative Emotionality and Sibling Relationship Quality on Childhood Internalizing Problems and Social Skills. *J Abnorm Child Psychol*, *40*, 885-899. doi: 10.1007/s10802-012-9618-7
- Motta, A. B., & Enumo, S. R. F. (2010). Intervenção psicológica lúdica para o enfrentamento da hospitalização em crianças com câncer. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *26*(3), 445-454. doi: 10.1590/S0102-37722010000300007
- Muris, P., & Meesters, C. (2009). Reactive and Regulative Temperament in Youths: Psychometric Evaluation of the Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised. *J Psychopathol Behav Assess*, *31*, 7-19. doi: 10.1007/s10862-008-9089-x
- Muris, P., Meesters, C., & Blijlevens, P. (2007). Self-reported reactive and regulative temperament in early adolescence: relations to internalizing and externalizing

- problem behavior and "Big Three" personality factors. *Journal of Adolescence*, 30(6), 1035-49.
- National Scientific Council on the Developing Child (2005). *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper #3*. Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child, Center on the Developing Child at Harvard University. Disponível em www.developingchild.harvard.edu.
- Oldehinkel, A. J., Veenstra, R., Ormel, J., Winter, A. F., & Verhulst, F. (2005). Temperament, parenting, and depressive symptoms in a population sample of preadolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 684-695. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01535.x
- Oliva, A., Parra, Á. & Sánchez-Queija, I. (2008). Consumo de sustancias durante la adolescencia: trayectorias evolutivas y consecuencias para el ajuste psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1) 153-169. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33780111>
- Oliveira, C.G.T. (2013). *Enfrentando a dor na Anemia Falciforme: Uma proposta de avaliação e intervenção psicológica com crianças*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Oliveira-Monteiro, N. R. d., Aznar-Farias, M., Nava, C. d. A., Nascimento, J. O. G., Montesano, F. T., & Spadari-Bratfisch, R. C. (2012). Estresse, competência e problemas psicológicos de adolescentes estudantes. *Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde*, 37(1), 23-29.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lunkenheimer, E. S., & Kerr, D. C. (2009). Self-regulatory processes in the development of disruptive behavior problems: The preschool-to school transition. In S. L. Olson, & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (pp. 144-185). New York: Cambridge University Press.
- Panfilis, C., Meehan, K. B., Cain, N. M., & Clarkin, J. F. (2013). The relationship between effortful control, current psychopathology and interpersonal difficulties in adulthood. *Comprehensive Psychiatry*, 54, 454-461. doi: 10.1016/j.comppsy.2012.12.015
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). *Desenvolvimento Humano* (10 ed., pp. 395-462). Porto Alegre: AMGH.

- Petresco, S., Gutt, E. K., Krelling, R., Lotufo Neto, F., Rohde, L. A. P., & Moreno, R. A. (2009). The prevalence of psychopathology in offspring of bipolar women from a Brazilian tertiary center. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31(3), 240-6. doi: 10.1590/S1516-44462009000300009
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
- Predebon, J. C., & Wagner, A. (2005). Problemas de comportamento na adolescência: Configuração familiar e aspectos sóciodemográficos. *Revista Práxis*, 2 (2), 1-11.
- Putnam, P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperamento from infancy through adolescence. In A. Elias & A. Angleitner. *Advances in research on temperamento* (pp.65-182). Germany: Pabst Science.
- Putnam, S.P, Gartstein, M.A., & Rothbart, M.K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 29(3), 386–401.
- Ramos, F. P. (2012). *Uma proposta de análise do coping no contexto de grupo de mães de bebês prematuros e com baixo peso na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal*. Tese de Doutorado não publicada. Programa Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Ramos, M. C., Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Bathurst, K., & Oliver, P. H (2005). Family conflict and children's behavior problems: the moderating role of child temperament. *Structural Equation Modeling*, 12(2), 278-298.
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., . . . Verhulst, F. (2007a). Behavioral and Emotional Problems Reported by Parents of Children Ages 6 to 16 in 31 Societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(3), 130-142. doi: 10.1177/10634266070150030101
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., . . . Verhulst, F. (2007b). Epidemiological Comparisons of Problems and Positive Qualities Reported by Adolescents in 24 Countries. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(2), 351–358. doi: 10.1037/0022-006X.75.2.351
- Robb, S. L. (2003). Coping and chronic illness: Music therapy for children and adults with cancer. In *Music therapy in pediatric healthcare: Research and evidence-based practice* (pp. 101-136). Silver Spring : American Music Therapy Association, Inc.
- Robins, R. W., Donnellan, M. B., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2010). Evaluating the link between self-esteem and temperament in Mexican origin early

- adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(3), 403-410. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.07.009
- Rocha, M. M. (2012). *Evidências de validade do "Inventário de Autoavaliação para Adolescentes" (YSR/2001) para a população brasileira*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Rocha, M. M., Pereira, R. F., Arantes, M. C., & Silveiras, E. F. M. (2010). *Guia para profissionais da saúde mental sobre o Sistema Achenbach de Avaliação Empiricamente Baseada (ASEBA)*. São Paulo. Tradução da obra: Tradução da obra: Achenbach T. M., & Rescorla, I. A. (2010). *Mental Health Practitioners' Guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)* (7th ed.). Burlington, VT: University of Vermont, Research Center Children, Youth & Families. Burlington, VT.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of Temperament in Infancy. *Child Development*, 52(2), 569-578. doi: 10.1111/1467-8624.ep8860473
- Rothbart, M. K. (2004). Commentary: Differentiated measures of temperament and multiple pathways to childhood disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 82-87.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x
- Rothbart, M. K. (2011). Early temperament and psychosocial development. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. de V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Retirado de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/RothbartANGxp2.pdf>
- Rothbart, M. K. (2012). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. New York: The Guilford Press.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135. doi: 10.1037/0022-3514.78.1.122
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook*

- of child psychology, 5th ed.: Vol 3. Social, emotional, and personality development.* (pp. 105-176). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 357-370). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality, 71*(6), 1113-1143.
- Rothbart, M. K., & Evans, D. E. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality, 41*, 868–888. doi:10.1016/j.jrp.2006.11.002
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Hershey, K. L. (1995). Temperament, attention, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Theory and methods.* (v. 1, pp. 315-340). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Ruus, U. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson A. (2007). Students' Well-Being, Coping, Academic Success, and School Climate. *Social Behavior And Personality, 35*(7), 919-936.
- Rutter, M. (2006). *Genes and behavior. Nature-nurture interplay explained.* Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology, 12*(3), 265-296. doi: 10.1017/S0954579400003023
- Ryan-Wenger, N. (1990). Development and psychometric properties of the schoolager's coping strategies inventory. *Nursing Research, 39*(6), 344-349. doi: 10.1097/00006199-199011000-00005
- Ryzin, M. J. V., Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (2011). Attachment discontinuity in a high-risk sample. *Attachment & Human Development, 13*(4), 381–401. doi:10.1080/14616734.2011.584403
- Sá, D. G. F., Bordin, I. A. S., Martin, D., & Paula, C. S. (2010). Fatores de Risco para Problemas de Saúde Mental na Infância/Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26*(4), 643-652. doi: 10.1590/S0102-37722010000400008
- Sameroff, A. J. (2009). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In S. L. Olson, & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (pp. 1-18). New York: Cambridge University Press.

- Sanchez, Y.M., Lambert, S. F., & Cooley-Strickland, M. (2013). Adverse Life Events, Coping and Internalizing and Externalizing Behaviors in Urban African American Youth. *J Child Fam Stud*, 22, 38-47. doi: 10.1007/s10826-012-9590-4
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. M. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 208-213. doi: 10.1590/S0102-79722009000200006
- Sapienza, G. & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2) 209-216. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122083007>
- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP (2013). Governo do Estado de São Paulo. Resultados Gerais da Rede Estadual. Retirado de <http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/#>
- Sarmiento, A. S. L, Schoen-Ferreira, T. H., Medeiros, E. H., & Cintra, I. P. (2010). Avaliação dos sintomas emocionais e comportamentais em adolescentes obesos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia – UERJ*, 3, 833-847. Retirado de <http://www.revispsi.uerj.br/v10n3/artigos/pdf/v10n3a12.pdf>
- Savóia, M. G. (1999). Escala de Eventos Vitais e de estratégias de enfrentamento (coping). *Revista de Psiquiatria Clínica*, 26(2). Retirado de [http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol26/n2/artigos\(57\).htm#autor](http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol26/n2/artigos(57).htm#autor).
- Schermerhorn, A.C., Bates, J.E., Goodnight, J.A., Lansford, J.E., Dodge, K.A., & Pettit, G.S. (2013). Temperament moderates associations between exposure to stress and children's externalizing problems. *Child Development*, 84(5), 1579-93. doi: 10.1111/cdev.12076.
- Schoen, T. H., & Vitalle, M. S. (2012). What am I afraid of? *Revista Paulista de Pediatria*, 30(1), 72-8. doi: 10.1590/S0103-05822012000100011
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. M (2003). A construção da identidade em adolescentes: Um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115. doi: 10.1590/S1413-294X2003000100012
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: The role of situational and personal factors. *Child Development*, 80(1), 259-79. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01258.x.
- Selye, H. (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *British Medical Journal*. June,17.
- Selye, H. A. (1952). *The story of the adaptation syndrome*. Montreal: Acta.

- Selye, H. A. (1956). *The stress of life*. Nova York: McGraw-Hill.
- Silva, L. A. D. (2008). *Psicopatologia no início da adolescência: Prevalência, continuidade e determinantes precoces* (Tese de Doutorado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas – Psiquiatria, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Silva, A. M. B. (2013). *Uma proposta de avaliação e intervenção psicológica no enfrentamento da dor em bailarinos*. Projeto Tese de Doutorado aprovado em Exame de Qualificação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil.
- Silva, M. D. F. D. T., Aznar-Farias, M., Silveiras, E. F. M., & Arantes, M. C. (2008). Adversidade familiar e problemas comportamentais entre adolescentes infratores e não-infratores. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 791-798. doi: 10.1590/S1413-73722008000400017
- Silva, C., & Caires, S. (2010). Inventário de Fatores de Estresse nos alunos do 12º ano: Construção e validação de um instrumento. *Psico-USF*, 15(3), 405-413. doi: 10.1590/S1413-82712010000300013
- Silva, L. S. D., & Zanini, D. S. (2011). *Coping* e saúde mental de adolescentes vestibulandos. *Estudos de Psicologia*, 16(2), 147-154. doi: 10.1590/S1413-294X2011000200005
- Silveira, K. A. (2014). *A promoção do engajamento discente por professoras de classe inclusiva e suas relações com processos de estresse e coping docente*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Shen, X., & Zhang, W. (2012). The effect of temperament on emotion regulation among chinese adolescents: The role of teacher emotional empathy. *International Education Studies*, 5(3), 113-125. doi: 10.5539/ies.v5n3p113
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81(1), 357–367.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park: Sage.
- Skinner, E. A. (1999). Action regulation, coping and development. In J. B. Brandstädter, & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development* (pp. 465-503). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E. A. (1992). Perceived control: Motivation, coping, and development. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 91-106). London: Hemisphere Publishing Corporation.

- Skinner, E. A. (2007). Coping assessment. In S. Ayers, A. Baum, C. McManus, S. Newman, K. Wallston, & J. Weinman, et al. (Eds.), *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine* (2th ed., pp. 245-250). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Skinner, E., & Edge, K. (1998). Reflections on Coping and Development across the Lifespan. *International Journal of Behavioral Development, 22*(2), 357-366. doi: 10.1080/016502598384414
- Skinner, E. A., & Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping. *The Nebraska Symposium on Motivation, Agency, and the life course* (pp. 77-143). Lincoln NB: University of Nebraska Press.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*(2), 216-269.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765-781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (v.12, pp. 91-133). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The Development of Coping. *Annual Review of Psychology, 58*, 119-144.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck M. J. (2009). Challenges to the developmental study of coping. In E. A. Skinner & M. J. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the*

- development of regulation: New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 5-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Snyder, T. (2011). *Parent and teacher influences on children's academic motivation*. Doctoral Thesis of Philosophy in Systems Science: Psychology, Portland State University, Portland, USA.
- Spielberger, C. (1979). *Understanding stress and anxiety*. San Francisco: Harper & Publishers.
- Sontag, L. M., Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Warren, M. P. (2008). Coping with Social Stress: Implications for Psychopathology in Young Adolescent Girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1159-1174. doi: 10.1007/s10802-008-9239-3
- Sontag, L. M., Graber, J. A., & Clemans, K. H. (2011). The Role of Peer Stress and Pubertal Timing on Symptoms of Psychopathology During Early Adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 40(10), 1371-1382. doi: 10.1007/s10964-010-9620-8
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001), *Using Multivariate Statistics* (4 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Oxford, England: Brunner/Mazel.
- Toth, S. L., & Cicchetti, D. (2010). The Historical Origins and Developmental Pathways of the Discipline of Developmental Psychopathology. *Israel Journal Psychiatry & Related Sciences* 47(2), 5-14.
- Tricoli, V. A. C. (2002). *Escala de Stress para Adolescentes: Criação e validação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Tricoli, V. A. C., & Lipp, M. E. N. (2005). *Escala de Stress para Adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Valverde, B. S. C. L., Vitalle, M. S. S., Sampaio, I. P. C., & Schoen, T. H. (2012). Levantamento de problemas comportamentais/emocionais em um ambulatório para adolescentes. *Paidéia*, 22(53), 315-323. doi: [10.1590/1982-43272253201303](https://doi.org/10.1590/1982-43272253201303)
- Veisson, M., Ruus, V. R., & Ots, L. (2005). The Estonian students' and teachers' coping patterns in the academic domain. *Education-Line*. Recuperado de http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine
- Vicente, S. R. C. R. M. (2013). *O impacto do diagnóstico de Anomalia Congênita: Coping e indicadores emocionais maternos*. Dissertação de Mestrado não

- publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Victório, V. M. G. (2014). *Adolescentes com Diabetes Mellitus Tipo 1: Estresse, enfrentamento e adesão ao tratamento*. Projeto de Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil
- Vieira, V. A. (2009). Moderação, mediação, moderadora-mediadora e efeitos indiretos em modelagem de equações estruturais: uma aplicação no modelo de desconfirmação de expectativas. *Revista de Administração*, *44*(1), 17-33.
- Visser, A., Huizinga, G. A., Hoekstra, H. J., Graaf, W. T. A., & Hoekstra-Weebers, J. E. H. M. (2007). Temperament as a predictor of internalizing and externalising problems in adolescent children of parents diagnosed with cancer. *Support Care Cancer*, *15*, 395–403. doi: 10.1007/s00520-006-0117-7
- Wachs, T. D. (2006). Contributions of Temperament to Buffering and Sensitization Processes in Children's Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 28-39. doi: 10.1196/annals.1376.004
- Wadsworth, M. E., Raviv, T., Compas, B. E., & Connor-Smith, J. K (2005). Parent and adolescent responses to poverty-related stress: Test of mediated and moderated coping models. *Journal of Child and Family Studies*, *14*(2), 283-298. doi: 10.1007/s10826-005-5056-2
- Wagner, B. M., & Compas, B. E. (1990). Gender, instrumentality, and expressivity: Moderators of the relation between stress and psychological symptoms during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, *18*(3), 383-406. doi: 10.1007/BF00912522
- Wagner, B. M., Compas, B. E., & Howell, D. C. (1988). Daily and major life events: A test of an integrative model of psychosocial stress. *American Journal of Community Psychology*, *16*(2), 189-205.
- Whittle, S., Yücel, M., Fornito, A., Barrett, A., Wood, S. J., Lubman, D. I., Simmons, J., Pantelis, C., & Allen, N. B. (2008). Neuroanatomical correlates of temperament in early adolescents. *Journal of the American Academy of the Child Adolescent Psychiatry*, *47*(6), 682-93. doi: 10.1097/CHI.0b013e31816bffca
- Zentner, M., & Bates, J. E. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science*, *2*(1/2), 7-37.

- Zimmer-Gembeck, M. J., Lees, D. C., & Skinner, E. A. (2011). Children's emotions and coping with interpersonal stress as correlates of social competence. *Australian Journal of Psychology*, 63(3), 131-141.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Lees, D. C., Bradley, G.L., & Skinner, E. A. (2009). Use of an analogue method to examine children's appraisals of threat and emotion in response to stressful events. *Motivation & Emotion*, 33, 136 -149. doi: 10.1007/s11031-009-9123-7.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2008). Adolescents coping with stress: Development and diversity. *Part of the special issue, Teen coping*, 15(4), 3-7.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. doi: 10.1177/0165025410384923.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A., Morris, H., & Thomas, R. (2012). Anticipated coping with interpersonal problems: Links with the emotional reactions of sadness, anger, and fear. *Journal of Early Adolescence*. 33(5), 684-709. doi: 10.1177/0272431612466175

APÊNDICES

- APÊNDICE A Carta de Apresentação e Aprovação da Pesquisa junto à Instituição
- APÊNDICE B Ficha de Identificação do Participante
- APÊNDICE C Escala de Eventos Percebidos para Adolescentes
(*Adolescent Perceived Events Scale – APES*)
- APÊNDICE D Processo de validação linguística da APES
- APÊNDICE E Análise de consistência interna da APES
- APÊNDICE F Questionário de Temperamento Adolescente - Revisado - Forma Completa (*Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised – Long Form – EATQ-R*)
- APÊNDICE G Análise de consistência interna do EATQ-R
- APÊNDICE H Escala de Enfrentamento
- APÊNDICE I Orientação para a aplicação da Escala de Enfrentamento
- APÊNDICE J Análise de consistência interna da Escala de Enfrentamento
- APÊNDICE K Carta de Apresentação do Projeto
- APÊNDICE L Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão para o participante
- APÊNDICE M Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão para os pais ou responsáveis
- APÊNDICE N Folheto - Problemas emocionais e comportamentais nos adolescentes
- APÊNDICE O Descrição completa dos resultados da APES
- APÊNDICE P Análise comparativa entre o grupo com e sem problemas, em relação ao enfrentamento, utilizando grupos de participantes expostos a mais e menos estressores
- APÊNDICE Q Análises de Equações Estruturais: medidas de adequação do ajuste, a exclusão e realocação de caminhos (teste de Wald) e multiplicadores para inclusão de caminhos (teste de Lagrange)
- APÊNDICE R Tabelas com os resultados referentes às análises de efeito de mediação para o enfrentamento

APÊNDICE A

Carta de Apresentação e Aprovação da Pesquisa junto à Instituição

Carta de Apresentação e Aprovação da Pesquisa junto à Instituição
PUC-Campinas - Centro de Ciência da Vida
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Campinas, SP, 20 de agosto de 2013.

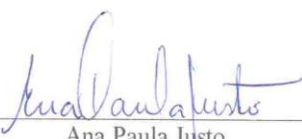
À Diretora da Escola Estadual Professor Ary Menegatto
Ilma. Sra. Professora Marinilse Fontolan

Senhora Diretora,

Vimos, por meio desta, apresentar o projeto de tese intitulado “*Autorregulação em adolescentes: relações entre estresse, coping, temperamento e problemas de comportamento*” e solicitar sua autorização para a coleta de dados nesta Instituição, com alunos do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa tem por objetivo analisar as funções das estratégias de enfrentamento (*coping*) e do temperamento na relação entre estresse e problemas de comportamento em adolescentes. Os resultados contribuirão para a compreensão do processo de desenvolvimento do adolescente e das variáveis que influenciam esse processo, seja no sentido de favorecer a ocorrência de problemas de comportamento ou de manter os processos normativos de desenvolvimento. Os alunos que participarem da coleta de dados receberão uma devolutiva sobre as avaliações realizadas e a instituição receberá um relatório com dados gerais obtidos pela pesquisa, respeitando o caráter confidencial da avaliação do participante.

A pesquisa será realizada com a aplicação de questionários ou escalas específicas, em pequenos grupos ou individualmente, após a assinatura do termo de consentimento dos alunos interessados e de seus responsáveis. Assim, os alunos das classes do 8º e 9º Ano responderão a uma ficha de critérios de classificação econômica, uma ficha de identificação e um instrumento padronizado para avaliação de problema de comportamento. Também preencherão um questionário sobre eventos estressantes, uma escala de estresse para adolescentes, um questionário sobre estratégias de enfrentamento (*coping*) e, por fim, um questionário sobre temperamento.

Ficaremos gratas em caso de anuência para a realização da pesquisa na referida instituição.



Ana Paula Justo
(Pesquisadora Responsável)

Atenciosamente,


Prof. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo
(Orientadora)

Eu marinilse fontolan, na figura de representante da referida instituição, aprovo a realização da pesquisa nas instalações e a participação dos alunos, ficando a participação a critério dos mesmos e de seus responsáveis estabelecida via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



Diretora da Instituição
MARINILSE FONTOLAN
RG 13.760.975
Diretor de Escola

APÊNDICE B

Ficha de Identificação do Participante

I. Dados da Mãe (biológica ou substituta)

Iniciais do Nome:	Idade:	Estado Civil:
Escolaridade:	Profissão:	
Religião:	Número de filhos:	

II. Dados do Pai (biológico ou substituto)

Iniciais do Nome:	Idade:	Estado Civil:
Escolaridade:	Profissão:	
Religião:	Número de filhos:	

III. Dados do Participante

Iniciais do Nome:	Sexo: F () M ()
Idade:	Data de Nascimento:
Escolaridade:	Religião:
Tem irmãos? Sim () Não ()	Quantos?
Você trabalha? Sim () Não ()	
Com quem você mora?	

APÊNDICE C

Escala de Eventos Percebidos para Adolescentes

Copyright © 2000 Bruce Compas. All rights reserved.

Nome: _____

Data: _____ Idade: _____ Série/Ano: _____

Examinador: _____

Escala de Eventos Percebidos

Instruções: Nas páginas seguintes, encontra-se uma lista de eventos que podem ou não ter acontecido com você. Alguns desses eventos já aconteceram com quase todo mundo, enquanto outros somente ocorrem de vez em quando e nem sempre com todo mundo. Decida se você já teve cada uma dessas experiências nos últimos seis meses. **Se o evento aconteceu com você nos últimos seis (6) meses, marque um “X” na linha do lado esquerdo do evento.** Para cada evento que de fato aconteceu, decida quão desejável este evento foi (se foi bom ou ruim quando aconteceu com você).

Nível de Agradabilidade (Desejabilidade): Bons eventos (desejáveis) são os agradáveis, que nos deixam felizes, enquanto os ruins (indesejáveis) são os que nos aborrecem ou nos fazem sentir com medo, tristes ou bravos. **Usando os números da escala abaixo, escolha o número que melhor descreva o quão desejável (bom) cada evento foi para você, anote o número no espaço na linha do lado direito do evento.**

Extremamente Ruim	Muito Ruim	Um tanto quanto ruim	Um pouco ruim	Nem bom nem ruim	Um pouco bom	Um tanto quanto bom	Muito bom	Extremamente e Bom
(-4)	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(+1)	(+2)	(+3)	(+4)

	1. Hobbies ou atividades como: assistir T.V., ler, tocar um instrumento musical, etc.	
	2. Fazer atividade ou passar um tempo com pessoas da família.	
	3. Passar um tempo conversando com namorado ou namorada.	
	4. Namorar ou fazer outras atividades (ir ao cinema, shopping, etc.) com pessoas do outro sexo.	
	5. Sentir-se pressionado por amigos (amigos esperando que você faça certas coisas ou aja de uma maneira específica).	
	6. Pais, familiares, padrastos ou madrastas que estão de mudança para sua casa ou que se mudaram da sua casa (saíram da sua casa).	
	7. Ajudar outras pessoas.	
	8. Brigar ou ter problemas com um amigo.	
	9. Restrições em casa (ter que chegar em casa em um horário específico ou não ter permissão para fazer algo em casa que você gostaria).	
	10. Morte de uma pessoa da família.	
	11. Gravidez de uma pessoa da família ou uma pessoa da família teve um bebê.	
	12. Ir para a escola.	
	13. Hospitalização (ficar internado em um hospital) de uma pessoa da família.	
	14. Apaixonar-se ou começar um relacionamento com um namorado ou namorada.	
	15. Relacionamento ruim entre as pessoas da família e/ou entre os amigos (eles não se dão bem).	
	16. Ir mal em uma prova ou trabalho escolar.	
	17. Conversar ou dividir os sentimentos com amigos.	
	18. Ficar perto de pessoas sem consideração (desrespeitosas) ou que te ofendem (pessoas rudes, agressivas).	
	19. Prisão de uma pessoa da família.	
	20. Envolver-se em problemas na escola ou ser suspenso da escola.	
	21. Abusos, brigas ou discussões com colegas ou outros alunos na escola.	
	22. Problemas financeiros ou preocupações relacionadas a dinheiro.	
	23. Ter notas ou boletins escolares ruins.	
	24. Ter aulas ou professores ruins.	
	25. Preocupações emocionais (sentir-se depressivo, inseguro, com oscilações de humor).	
	26. Ir na igreja.	
	27. Conhecer pessoas novas.	
	28. Casamento de um dos seus pais.	
	29. Ter poucos amigos ou nenhum amigo.	
	30. Discussões entre os pais.	
	31. Ter boas notas e bons boletins na escola.	
	32. Ter boas aulas e bons professores.	
	33. Beber álcool ou usar drogas.	
	34. Compreender as aulas ou o dever de casa.	
	35. Mudança no relacionamento com o namorado ou namorada (deram um tempo, se afastaram, estão mais próximos, terminaram, etc.).	
	36. Mudança no relacionamento com as pessoas da família (estão mais distantes, estão mais unidos, etc.).	
	37. Mudança no relacionamento com amigos (estão afastados, estão mais unidos, etc.).	
	38. Pressões ou expectativas dos pais (seus pais querem que você faça algo ou se	

	comporte de uma determinada maneira).	
	39. Visitar um de seus pais que não mora com você.	
	40. Planos que não deram certo (uma viagem que não aconteceu ou algo que você esperava fazer e não ocorreu).	
	41. Visitar parentes.	
	42. Ir a festas, bailes, shows, etc.	
	43. Amigos ficando bêbados ou usando drogas.	
	44. Morte de um parente.	
	45. Obrigações em casa (atividades que você tem que fazer em casa).	
	46. Passar tempo sozinho.	
	47. Pessoas da família com problemas emocionais (estar muito triste, preocupado, etc.)	
	48. Amigo ou pessoa da família se recuperando de uma doença ou de um machucado.	
	49. Brigas ou problemas com namorado ou namorada.	
	50. Algo ruim acontecendo com um amigo.	
	51. Mudança nos privilégios ou responsabilidades em casa (mudanças no que você tem permissão para fazer ou tem obrigação de fazer).	
	52. Mudanças na saúde de uma pessoa da família ou parente.	
	53. Mudança na saúde de um amigo.	
	54. Mudança no número de amigos (fazer novos amigos ou perder amigos).	
	55. Seus pais descobriram algo que você não queria que eles soubessem.	
	56. Irmão ou irmã noivando ou casando.	
	57. Irmão ou irmã se separando ou se divorciando.	
	58. Não passar tempo suficiente com membros da família ou amigos.	
	59. Mudança de emprego ou de escola de uma pessoa da família (desistência da escola, começar um emprego novo, etc.).	
	60. Passar de ano na escola (começar uma nova série/ano).	
	61. Viver somente com um de seus pais.	
	62. Conversar no telefone.	
	63. Discussões ou longas conversas com seus pais.	
	64. Estudar ou fazer lição de casa.	
	65. Tomar conta de irmão(s) ou irmã(s) mais novo.	
	66. Problemas ou discussões com pais, irmãos, ou familiares.	
	67. Problemas ou discussões com professores ou diretores da escola.	
	68. Passar tempo em casa.	
	69. Ser o primeiro da turma ou ter algum outro bom desempenho escolar.	
	70. Sentimentos negativos ou preocupações com a própria aparência (imagem).	
	71. Sentimentos negativos ou preocupações com própria saúde.	
	72. Fazer tarefas domésticas.	
	73. Algo bom acontecendo a um amigo.	
	74. Pessoas da família ou parentes usando álcool ou drogas.	
	75. Terminar o namoro ou ser rejeitado por um namorado ou namorada.	
	76. Morte de um amigo.	
	77. A família de mudança para uma nova casa.	
	78. Um dos pais perdendo o emprego.	
	79. Voltar para a escola depois das férias ou feriado prolongado.	
	80. Pais se divorciando.	

	81. Não se dar bem com um dos pais de um amigo.	
	82. Sair-se bem em uma prova ou trabalho escolar.	
	83. Passar tempo (relaxando ou saindo) com amigos.	
	84. Amigo(s) se mudando ou você se mudando para longe do amigo(s).	
	85. Ser punido pelos pais.	
	86. Estar apaixonado ou ter um relacionamento com um namorado ou namorada.	
	87. Não ter um namorado ou namorada.	
	88. Amigo com problemas emocionais (estar muito chateado, deprimido, etc.).	
	89. Uma amiga engravidando ou tendo um filho.	

APÊNDICE D

Processo de validação linguística da APES

Aleatoriamente, alguns participantes foram convidados para preencher o questionário, tendo-lhes sido esclarecido que o objetivo era avaliar sua compreensão do instrumento e lhes foi pedido que expressassem as dificuldades que tivessem durante o respectivo preenchimento. Buscou-se deixar bem claro o motivo do preenchimento do instrumento, que não era para avaliar algo em relação a eles, mas para avaliar a clareza da linguagem utilizada, portanto, o nível de dificuldade para compreenderem os itens e as instruções do questionário. No momento da entrega do instrumento preenchido, a pesquisadora perguntava ao aluno se tinha sido fácil ou difícil compreender e preencher o instrumento, tendo a maioria (94%) respondido que foi fácil.

Durante o processo da aplicação, as perguntas mais frequentes foram em relação ao item 4 (“namorar ou fazer coisas com pessoas do sexo oposto”) e ao item 35 (“mudança em relacionamento com namorada ou namorado”). Também foi observada dificuldade para responderem aos itens com duas informações que utilizavam o “ou” (por exemplo: “problemas financeiros ou preocupações relacionadas a dinheiro”). Perguntavam se deveriam assinalar mesmo quando apenas um dos dois eventos ocorria. Na intenção de reduzir as dificuldades identificadas, decidiu-se alterar o item 4 para “namorar ou fazer outras atividades (ir ao cinema, ao shopping, etc.) com pessoas do outro sexo”, e o 35 para “mudança no relacionamento com o namorado ou namorada (deram um tempo, se afastaram, estão mais próximos, terminaram, etc.)”. Também se procurou enfatizar o sentido do “ou” nos itens com mais de uma informação.

APÊNDICE E

Análise da consistência interna da APES

Para analisar a consistência interna da APES foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach. Os valores de alfa acima dos 0,70 indicam um bom nível de consistência interna e de confiabilidade, enquanto que valores entre 0,60 e 0,70 são considerados aceitáveis ou satisfatórios (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tathan, 2009), exigindo uma interpretação cautelosa.

Conforme a Tabela 50, a análise identificou uma alta consistência interna para a escala com valores acima dos 0,80, tanto para a ocorrência quanto para o nível de desejabilidade.

Tabela 50. *Análise de consistência interna dos itens do APES.*

Domínio/ Partes do APES	No. de Itens	Coeficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coeficiente α (após retirada)**
Total/Ocorrência	89	0,878	Evento 1	-0,072	0,880
			Evento 39	-0,023	0,882
			Evento 19	-0,019	0,884
			Evento 12	-0,004	0,885
Total/Nível de Agradabilidade	89	0,862	Nível 27	-0,116	0,865
			Nível 62	-0,068	0,867
			Nível 78	-0,052	0,869
			Nível 17	-0,049	0,871
			Nível 26	-0,001	0,873

Nota. *Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total;
** Coeficiente α de Cronbach após retirada dos itens com menor consistência.

APÊNDICE F

©Leska K. Ellis and Mary K. Rothbart, 1999. Portuguese (Brazil) version; Linhares, Gracioli, Klein & Nogueira (University of São Paulo, Ribeirão Preto/SP, Brasil) 2011.

Questionário de Temperamento Adolescente - Revisado - Forma Completa

Orientações

Nas páginas seguintes, você encontrará uma série de afirmações que as pessoas podem usar para se descreverem. As afirmações referem-se a um grande número de atividades e atitudes.

Para cada afirmação, assinale a resposta que melhor descreve o quão verdadeira é a afirmação para você. Não há melhor resposta. As pessoas são muito diferentes na forma como eles se sentem sobre essas afirmações. Por favor, circule a primeira resposta que se aproxima de você.

Você usará a seguinte escala para descrever como verdadeiro ou falso é uma afirmação sobre você:

Circule o número:	Se a instrução é:
1	Quase sempre falsa
2	Usualmente falsa
3	Às vezes acontece, às vezes é falsa para você
4	Usualmente acontece com você
5	Quase sempre acontece com você

NOTA: Por favor, certifique-se de responder a todas as perguntas sobre ambos os lados da página.

Por favor, diga-nos:

Nome: _____

Sua data de nascimento: _____

Seu sexo: M () F ()

Família código de identificação:

01. Eu prefiro jogar um esporte que assistir televisão.	1	2	3	4	5
02. Gosto de ir a lugares onde existem grandes multidões e muita emoção.	1	2	3	4	5
03. Eu me preocupo em entrar em apuros.	1	2	3	4	5
04. Eu noto quando outras pessoas estão tossindo durante filmes ou shows.	1	2	3	4	5
05. Se eu estou com raiva de alguém, eu costumo dizer coisas que eu sei que vão ferir seus sentimentos.	1	2	3	4	5
06. Eu sinto vergonha de conhecer novas pessoas.	1	2	3	4	5
07. Eu tenho dificuldade de terminar as coisas na hora certa.	1	2	3	4	5
08. Eu não gostaria de viver em uma cidade muito grande, mesmo se fosse seguro.	1	2	3	4	5
09. Eu me sinto tímido com as colegas do sexo oposto.	1	2	3	4	5
10. Quando estou com raiva, eu jogo ou quebro as coisas.	1	2	3	4	5
11. Eu percebo mesmo poucas mudanças ao meu redor, como luzes ficando mais brilhantes em um quarto.	1	2	3	4	5
12. Quando eu estou animado, é difícil para eu esperar a minha vez de falar.	1	2	3	4	5
13. Meus amigos parecem se divertir mais do que eu.	1	2	3	4	5
14. Patinar rápido em um lugar íngreme parece assustador para mim.	1	2	3	4	5
15. Frequentemente é preciso muito pouco para me fazer sentir vontade de chorar.	1	2	3	4	5
16. Quando eu faço as coisas, eu as faço com muita energia.	1	2	3	4	5
17. Eu não teria medo de descer muito rápido uma superfície íngreme andando de skate ou de bicicleta.	1	2	3	4	5
18. Se eu fico bravo com alguém, eu poderia bater.	1	2	3	4	5
19. Quando alguém me diz para parar de fazer algo, é fácil para eu parar.	1	2	3	4	5
20. Eu poderia facilmente mudar um mau hábito, se eu quisesse.	1	2	3	4	5
21. Eu costumo dizer a primeira coisa que vem à minha cabeça, sem antes parar para pensar sobre aquilo.	1	2	3	4	5
22. É difícil para mim não abrir os presentes antes do tempo.	1	2	3	4	5
23. Eu quero ser capaz de compartilhar meus pensamentos particulares com outra pessoa.	1	2	3	4	5
24. Eu me divirto por um tempo antes de iniciar o meu dever de casa, mesmo quando eu não deveria.	1	2	3	4	5
25. É realmente fácil para mim me concentrar nos problemas do dever de casa.	1	2	3	4	5
26. Eu me sinto muito feliz na maior parte do dia.	1	2	3	4	5
27. Quando as pessoas me dizem sobre viagens para lugares exóticos, isso me faz realmente querer ir para lá.	1	2	3	4	5
28. Eu gosto do som das palavras.	1	2	3	4	5
29. Eu acho que seria interessante mudar para uma nova cidade.	1	2	3	4	5

30. Eu gosto de olhar para as árvores e andar entre elas.	1	2	3	4	5
31. Eu tenho tendência a notar pequenas mudanças que outras pessoas não percebem.	1	2	3	4	5
32. Quando alguém me pede para fazer alguma coisa, eu faço imediatamente, mesmo que eu não queira fazer.	1	2	3	4	5
33. Quando eu participo de competições em jogos ou esportes, eu realmente tento esmagar meus adversários.	1	2	3	4	5
34. Eu gosto da sensação de água quente correndo em cima de mim, como no chuveiro.	1	2	3	4	5
35. Sou muito atento a ruídos.	1	2	3	4	5
36. Eu gosto de ser fisicamente ativo sempre que eu tenho chance (esportes, dança, etc.).	1	2	3	4	5
37. Eu tenho tendência a ser rude com pessoas que eu não gosto.	1	2	3	4	5
38. Gostaria de ser capaz de passar um tempo com um bom amigo a cada dia.	1	2	3	4	5
39. Quando eu estou me divertindo, tenho dificuldade para ir para casa no horário que deveria.	1	2	3	4	5
40. Eu sou uma pessoa paciente.	1	2	3	4	5
41. Eu posso dizer se outra pessoa está zangada por sua expressão.	1	2	3	4	5
42. Incomoda-me quando eu tento fazer uma ligação telefônica e a linha está ocupada.	1	2	3	4	5
43. Se me pedem para entregar uma mensagem a um adulto, eu me sinto desconfortável em ir até eles.	1	2	3	4	5
44. Quando sou interrompido ou distraído, eu esqueço o que eu estava prestes a dizer.	1	2	3	4	5
45. Eu deixo escapar respostas em sala de aula antes do professor me chamar.	1	2	3	4	5
46. Por mais que eu tente parar de fazer algo que não deveria, é mais provável que eu o faça.	1	2	3	4	5
47. Eu tenho prazer de abraçar pessoas que eu gosto.	1	2	3	4	5
48. Eu gosto do som das folhas de outono.	1	2	3	4	5
49. Eu fico triste mais que os outros percebem.	1	2	3	4	5
50. Gosto de sentir uma brisa quente soprando em meu rosto.	1	2	3	4	5
51. Eu faço tudo que eu posso para ajudar alguém.	1	2	3	4	5
52. Eu geralmente penso antes de dizer, mesmo com estranhos.	1	2	3	4	5
53. Eu não teria medo de tentar um esporte de risco, como mergulho em profundidade.	1	2	3	4	5
54. Eu fico assustado de andar com uma pessoa que gosta de velocidade.	1	2	3	4	5
55. Se meus amigos estão com raiva de mim, eu tento ficar longe deles.	1	2	3	4	5
56. Acho difícil mudanças, como ir de uma classe para outra na escola.	1	2	3	4	5
57. Eu me preocupo com minha família quando eu não estou	1	2	3	4	5

com eles.					
58. Eu fico muito chateado se eu quero fazer alguma coisa e meus pais não me deixam.	1	2	3	4	5
59. Quando eu estou raivoso, eu bato portas.	1	2	3	4	5
60. Eu fico triste quando um monte de coisas está indo mal.	1	2	3	4	5
61. Acho que a ideia de dirigir um carro de corrida é emocionante.	1	2	3	4	5
62. Ao tentar estudar, tenho dificuldade de me desligar de barulho de fundo e me concentrar.	1	2	3	4	5
63. Eu termino minha lição de casa antes da data prevista.	1	2	3	4	5
64. Eu tenho energia para o trabalho físico pesado, como carpir no jardim ou cortar madeira.	1	2	3	4	5
65. Eu tenho tendência a ser pontual na escola e nos compromissos.	1	2	3	4	5
66. Se eu tenho uma tarefa difícil de fazer, eu começo imediatamente.	1	2	3	4	5
67. Eu sou bom em manter o controle de várias coisas diferentes que estão acontecendo ao meu redor.	1	2	3	4	5
68. Eu costumo falar sobre outras pessoas pelas costas.	1	2	3	4	5
69. É muito mais fácil para mim conversar com pessoas que eu conheço do que com estranhos.	1	2	3	4	5
70. Gosto de ouvir os pássaros cantarem.	1	2	3	4	5
71. É fácil para mim guardar um segredo.	1	2	3	4	5
72. Meus amigos e eu tiramos sarro (rimos) da aparência das outras pessoas.	1	2	3	4	5
73. Fico aborrecido quando as pessoas são lentas ao se prepararem para algo.	1	2	3	4	5
74. Eu não critico as outras pessoas.	1	2	3	4	5
75. É importante para mim ter relacionamentos próximo com outras pessoas.	1	2	3	4	5
76. Eu sou tímido.	1	2	3	4	5
77. Fico nervoso com algumas crianças na escola que empurram as pessoas contra parede e jogam seus livros.	1	2	3	4	5
78. Eu gosto de ver fotografias de outras pessoas.	1	2	3	4	5
79. Eu fico irritado quando tenho que parar de fazer algo que eu estou gostando.	1	2	3	4	5
80. Eu gosto de olhar para o formato das nuvens no céu.	1	2	3	4	5
81. Eu sou bom em autodisciplina.	1	2	3	4	5
82. Adio trabalhos e projetos até não poder mais.	1	2	3	4	5
83. Longos finais de semana de inverno me fazem querer sair da casa e fazer alguma atividade física.	1	2	3	4	5
84. Quando estou realmente nervoso com um amigo, eu costumo explodir com ele.	1	2	3	4	5
85. Eu me preocupo com que meus pais morram ou me abandonem.	1	2	3	4	5

86. Eu costumo parar pela metade as coisas que estou fazendo, para começar a fazer outra coisa.	1	2	3	4	5
87. Eu não sou tímido.	1	2	3	4	5
88. Eu sou uma pessoa muito calorosa e amigável.	1	2	3	4	5
89. Eu posso sustentar meus planos e objetivos.	1	2	3	4	5
90. Sinto-me triste, mesmo quando eu deveria estar me divertindo, como no Natal ou em uma viagem.	1	2	3	4	5
91. Realmente irrita-me esperar em longas filas.	1	2	3	4	5
92. Eu realmente não percebo a cor dos olhos das pessoas.	1	2	3	4	5
93. Eu sinto medo quando eu entro em uma sala escura em casa.	1	2	3	4	5
94. Eu gosto de ouvir outras pessoas falarem sobre si mesmas.	1	2	3	4	5
95. Eu não gostaria de ir em brinquedos assustadores no parque.	1	2	3	4	5
96. Crítico as pessoas sem motivo real.	1	2	3	4	5
97. Presto muita atenção quando alguém me diz como fazer algo.	1	2	3	4	5
98. Eu fico muito frustrado quando cometo um erro no meu trabalho escolar.	1	2	3	4	5
99. Eu não teria medo de tentar algo como escalar montanha.	1	2	3	4	5
100. Eu prefiro atividades ao ar livre, a atividades dentro de casa.	1	2	3	4	5
101. Frustra-me se alguém me interrompe quando estou falando.	1	2	3	4	5
102. Eu fico chateado se eu não sou capaz de fazer muito bem uma tarefa.	1	2	3	4	5
103. Eu prefiro os amigos que são agitados e imprevisíveis.	1	2	3	4	5

APÊNDICE G

Análise da consistência interna do EATQ-R

Para analisar a consistência interna foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach. Os valores de alfa acima de 0,70 indicam um bom nível de consistência interna e de confiabilidade, enquanto que valores entre 0,60 e 0,70 são considerados aceitáveis ou satisfatórios (Hair et al., 2009), exigindo uma interpretação cautelosa.

A Tabela 51 mostra os coeficientes da consistência interna (coeficiente alfa de Cronbach) para cada uma das dimensões que compõe o EATQ-R. A análise indicou um alto nível de consistência interna para o total dos itens, e um bom nível de consistência interna para as dimensões afiliação, agressão e humor depressivo. A análise indicou uma consistência satisfatória para as dimensões controle de ativação, sensibilidade ao prazer, sensibilidade perceptiva, alta intensidade ao prazer, medo, frustração e nível de atividade. As dimensões atenção, controle inibitório e timidez, não tiveram um nível satisfatório de consistência interna.

Tabela 51. Análise de consistência interna das dimensões do EATQ-R

Dimensões	No. de Itens	Coeficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coeficiente α (após retirada)**
Controle de Ativação	8	0,665	Item 32 Item 55	0,099 0,163	0,695 0,722
Atenção	7	0,560	Item 67	0,047	0,606
Controle inibitório	11	0,555	Item 89 Item 20	-0,073 -0,048	0,603 0,605
Afiliação	8	0,744	---	---	---
Sensibilidade ao prazer	7	0,657	---	---	---
Sensibilidade perceptiva	6	0,620	Item 92	0,123	0,661
Alta intensidade ao prazer	11	0,640	Item 8 Item 14 Item 29	-0,003 0,003 0,097	0,672 0,708 0,734
Medo	6	0,601	---	---	---
Timidez	7	0,417	Item 52	-0,269	0,586
Frustração	9	0,697	Item 40	-0,002	0,740
Agressão	11	0,773	Item 74	0,098	0,792
Humor depressivo	6	0,741	---	---	---
Nível de atividade	6	0,633	---	---	---
Total	113	0,826	---	---	---

Nota. * Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total;

** Coeficiente α de Cronbach após a retirada dos itens com menor consistência.

A Tabela 52 mostra os coeficientes da consistência interna (alfa de Cronbach) para os quatro fatores que compõe o EATQ-R. A análise indicou uma alta consistência interna para os fatores afeto negativo e afiliação, e uma boa consistência para o fator controle com esforço. O fator extroversão não atingiu uma consistência interna satisfatória.

Tabela 52. *Análise de consistência interna dos fatores do EATQ-R*

Fatores	No. de Itens	Coeficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coeficiente α (após retirada)**
Controle com esforço	26	0,776	Item 20	0,007	0,784
			Item 55	0,003	0,792
			Item 89	0,059	0,799
Afiliação	21	0,818	---	---	---
Extroversão	24	0,557	Item 52	-0,211	0,507
			Item 8	-0,151	0,627
			Item 9	0,019	0,638
Extroversão (sem item 8)	23	0,585	Item 52	-0,244	0,627
			Item 9	0,019	0,638
Afeto negativo	26	0,838	---	---	---

Nota. * Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total;

** Coeficiente α de Cronbach após a retirada dos itens com menor consistência.

Após a análise dos itens identificados com menor consistência, decidiu-se realizar a retirada do item oito, que compõe o fator extroversão. Com a retirada deste item, o coeficiente alfa de Cronbach do fator de extroversão subiu de 0,557 para 0,585, aproximando-se de um nível mais satisfatório.

APÊNDICE H
Escala de Coping

Nome: _____

Data: ___/___/___

Horário inicial: _____ Término: _____

Local: _____

Aplicador: _____

Situação:

Se isto estivesse acontecendo com você,

1. Quão **TRISTE** você se sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	--------------

2. Quanto **MEDO** você sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	--------------

3. Quão **CAPAZ** (competente) para lidar com a situação você se sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	--------------

4. Quão **INTERESSADO** você se sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	--------------

5. Quanta **RAIVA** você sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muita
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	--------------

6. Quão **ACOLHIDO** você se sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	--------------

7. O quanto você poderia MUDAR o que estava acontecendo?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

8. O quanto você conseguiria lidar com esta situação SOZINHO?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

9. Quanto você buscaria apoio ou ajuda de alguém próximo a você (por exemplo: professor, pais, amigos) para lidar com esta situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

10. Quanto você trabalharia para resolver o problema ou a situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

11. Quanto você buscaria encontrar mais informações sobre a situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

12. Quanto você acabaria aceitando a situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

13. Quanto você tentaria resolver a situação com a outra pessoa ou com as pessoas envolvidas?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

14. Quanto você preferiria deixar alguém lidar com a situação por você?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

15. Quanto você prefere sair da situação e ficar sozinho?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

16. O quanto você sente que não pode fazer mais nada com relação à situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

17. O quanto você quer ficar longe da situação o mais rápido possível?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

18. Quanto você sente que não vale a pena tentar lidar com a situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

19. Quanto você LUTARIA para mudar a situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

20. Quanto você quer sair da situação ou fugir?

Não quero	Quero um pouco	Quero mais ou menos	Quero bastante	Quero muito
-----------	----------------	---------------------	----------------	-------------

21. O quanto você é capaz de imaginar que você é a pessoa da situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
--------------	----------	---------------	----------	-------

Obrigada! Sua participação é muito importante!

APÊNDICE I

Orientação para a aplicação da Escala de *Coping*

Eu vou ler para vocês uma breve história que descreve uma determinada situação. Gostaria que você se imaginasse vivenciando esta situação, mesmo que ela não seja algo que ocorra atualmente em sua vida. Após a leitura da situação, eu farei algumas perguntas sobre como você se sentiria e agiria diante desta situação. Lembre-se, eu gostaria que você se imagine na situação, no papel pessoa que esta vivendo esta situação.

APÊNDICE J

Análise da consistência interna da Escala de Enfrentamento

Para a análise da consistência interna dos itens da Escala de Enfrentamento foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach. Os valores de alfa acima dos 0,70 indicam um bom nível de consistência interna e de confiabilidade, enquanto que valores entre 0,60 e 0,70 são considerados aceitáveis ou satisfatórios (Hair et al., 2009).

A escala é composto por 21 itens, organizados em seis domínios: 1) reação emocional (três itens, um para cada sentimento: tristeza, medo e raiva); 2) avaliação de ameaça (três itens, um para cada ameaça: à competência, ao relacionamento e à autonomia); 3) avaliação de desafio (um item); 4) orientações (um item); 5) características de identificação (um item) e 6) o uso das 12 famílias de Enfrentamento (12 itens, um para cada família de Enfrentamento). Os domínios com apenas um item não foram submetidos à análise da consistência interna. Desta forma, buscou-se analisar o nível da consistência interna e confiabilidade de três domínios: reações emocionais, avaliação de ameaça e “*famílias de enfrentamento*”.

Seguindo o modelo da análise de consistência interna dos itens do CRB realizado por Lee (2007), foi verificada a correlação inter-itens (coeficiente α de Cronbach) dos três itens de reações emocionais (tristeza, medo e raiva) e dos três itens de avaliação de ameaça (relacionamento, competência e autonomia), para cada uma das situações separadamente.

Tabela 53. *Análise de consistência interna dos itens de reação emocional e avaliação de ameaça para cada situação*

Domínios/Situação	No. de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coefficiente α (após a retirada)**
Reações emocionais					
Situação 1	3	0,419	Raiva	0,123	0,547
Situação 2	3	0,048	Medo	-0,149	0,448
Situação 3	3	0,656	---	---	---
Avaliação de Ameaça					
Situação 1	3	0,143	Relacionamento	0,004	0,265
Situação 2	3	0,161	Relacionamento	-0,113	0,536
Situação 3	3	0,504	---	---	---

Nota. * Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total;

** Coeficiente α de Cronbach após a retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

Tabela 54. *Coefficiente α de Cronbach para as reações emocionais e avaliação de ameaça para cada situação*

Situações	Coefficiente α de Cronbach	
	Reações emocionais	Avaliação de Ameaça
1. Falta de lealdade com os amigos	0,419	0,143
2. Inconsistência nas regras dos pais	0,048	0,161
3. Ameaça de agressão e pressão do grupo	0,656	0,504

Conforme a Tabela 54, o coeficiente alfa de Cronbach variou dos 0,048 aos 0,656 para o domínio das reações emocionais, não apresentando uma boa consistência interna e apenas uma consistência aceitável para a terceira situação. No estudo de Lee (2007), que utilizou oito situações (vinhetas), o coeficiente alfa de Cronbach dos itens de reação emocional variou dos 0,40 aos 0,77, sendo que três vinhetas tiveram uma boa consistência interna e uma teve uma consistência interna aceitável.

Em relação aos três itens de avaliação de ameaça para cada situação, o coeficiente alfa de Cronbach variou dos 0,143 aos 0,504, não atingindo um nível satisfatório de consistência interna. O estudo de Lee (2007) indicou resultados próximos, com uma variação dos 0,14 aos 0,60 para os itens de avaliação de ameaça. Devido à pouca consistência interna dos itens de muitas situações, os três itens de avaliação de ameaça psicológica (relacionamento, competência e autonomia) foram

mantidos como constructos separados na análise do estudo de Lee (2007). A mesma decisão foi adotada no presente estudo, tanto para os itens de reação emocional quanto para os de avaliação de ameaça.

Como a escala apresenta apenas um item por *família de enfrentamento*, para verificar a consistência interna foi necessário utilizar o escore das três situações, gerando assim três itens para cada família de Enfrentamento.

Tabela 55. *Análise de consistência interna para cada uma das 12 famílias de enfrentamento, considerando as três situações*

Famílias (3 situações)	No. de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coefficiente α (após a retirada)**
Autoconfiança	3	0,524	---	---	---
Busca de suporte	3	0,667	---	---	---
Resolução de problemas	3	0,678	---	---	---
Busca de informação	3	0,699	---	-0,043	---
Acomodação	3	0,077	Acomodação 3	---	0,255
Negociação	3	0,523	---	---	---
Delegação	3	0,651	---	---	---
Isolamento	3	0,572	---	0,098	---
Desamparo	3	0,367	Desamparo 2	---	0,493
Fuga	3	0,451	---	0,034	---
Submissão	3	0,280	Submissão 2	---	0,448
Oposição	3	0,516	---	---	---

Nota. * Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total;

** Coeficiente α de Cronbach após a retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

De acordo com a Tabela 55, o coeficiente alfa de Cronbach das 12 famílias de Enfrentamento variou de 0,077 (acomodação) a 0,699 (busca de informação). As famílias busca de informação, resolução de problemas, busca de suporte e delegação, tiveram uma consistência interna satisfatória.

Outra possibilidade para a análise da consistência interna dos itens referentes às 12 famílias de Enfrentamento foi testada, utilizando dois grupos de seis famílias. O MTC aponta a possibilidade de combinar seis famílias na forma de sub-escala “*challenge coping*” (autoconfiança, busca de suporte, resolução de problemas, busca de informações, acomodação e negociação), denominado no presente estudo de Enfrentamento Adaptativo, as outras seis famílias na forma de sub-escala “*threat*

coping” (delegação, isolamento, desamparo, fuga, submissão e oposição), denominada no presente estudo como Enfrentamento Não-Adaptativo. Skinner e Wellborn (1994) sugeriram que as *famílias de enfrentamento* de desafio e de ameaça devem ser mutuamente exclusivas.

Foi analisada a consistência interna dos dois grupos de Enfrentamento (Adaptativo e Não-Adaptativo) para cada situação separadamente.

Tabela 56. *Análise de consistência interna das duas sub-escalas de Enfrentamento para cada situação*

Sub-escala/ Situação	No. de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coefficiente α (após a retirada)**
Enfrentamento Adaptativo					
Situação 1	6	0,502	---	---	---
Situação 2	6	0,531	Acomodação	-0,084	0,643
Situação 3	6	0,351	Acomodação Autoconfiança	-0,267 -0,135	0,562 0,733
Enfrentamento Não-adaptativos					
Situação 1	6	0,470	Oposição	-0,224	0,643
Situação 2	6	0,114	Oposição Delegação	-0,256 -0,209	0,355 0,581
Situação 3	6	0,482	Submissão	-0,040	0,576

Nota. * Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total;

** Coeficiente α de Cronbach após retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

Conforme a Tabela 56, a consistência interna das duas sub-escalas não atingiram um nível satisfatório. A partir destes dados, procurou-se então aumentar o número de itens das sub-escalas (adaptativo e não-adaptativo), considerando os seis itens de cada uma das situações ao mesmo tempo.

Tabela 57. *Análise de consistência interna das duas sub-escalas de Enfrentamento para as três situações*

Sub-escala/ Situação	No. de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coefficiente α (após a retirada)**
Enfrentamento Adaptativo					
Situação 1, 2 e 3	18	0,723	Acomodação 3	-0,134	0,750
Enfrentamento Não-Adaptativos					
Situação 1, 2 e 3	18	0,659	Oposição 1 Oposição 2	-0,094 -0,105	0,686 0,714

Nota. * Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total;

** Coeficiente α de Cronbach após retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

Conforme a Tabela 57, a sub-escala de enfrentamento Adaptativo (com 18 itens, 6 de cada situação) mostrou um bom nível de consistência interna, e a sub-escala de enfrentamento Não-Adaptativo uma consistência interna satisfatória. Nas análises comparativas foram utilizadas estas duas medidas.

APÊNDICE K

Americana, 02 de maio de 2013.

À Diretora da Instituição Educacional: Escola Estadual ...

Ilma. Sra. Professora ...

Senhora Diretora,

Vimos, por meio desta, solicitar autorização para realizar a pesquisa descrita a seguir na instituição de ensino sob sua responsabilidade.

Trata-se de uma pesquisa de Doutorado intitulada “Autorregulação em adolescentes: estudos sobre as relações entre estresse, *coping*, temperamento e problemas de comportamento”, que tem por objetivo identificar, descrever e analisar as estratégias de *coping* (enfrentamento), o temperamento e suas possíveis relações, como variáveis preditoras da resposta de estresse e da ocorrência de problemas de comportamento, em adolescentes do 8º e 9º ano do EF (antiga 7ª e 8ª série do EF). Os resultados contribuirão para a compreensão do processo de desenvolvimento do adolescente e das variáveis que exercem influência sobre esse processo, seja no favorecimento da ocorrência de problemas de comportamento ou na manutenção de processos normativos.

A pesquisa será realizada em quatro etapas, com a execução de quatro estudos, iniciados após: a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da PUC-Campinas; a assinatura da carta de apresentação e aprovação da pesquisa junto à instituição (Apêndice A); e a assinatura dos termos de consentimento, do participante e de seus responsáveis (Apêndice B). Em cada uma das etapas, os participantes estarão respondendo a questionários ou inventários específicos, individualmente ou em pequenos grupos. Segue abaixo uma breve descrição de cada um dos estudos:

Estudo 1 - Problemas de Comportamento:

Os alunos interessados responderão a uma ficha de critérios de classificação econômica (ABEP - www.abep.org/), uma ficha de identificação (Apêndice C) e a um instrumento padronizado para avaliação de problema de comportamento (Inventário de Autoavaliação para Adolescentes - *Youth Self-Report – YSR*) (Achenbach, & Rescorla, 2010; Rocha, Pereira, Arantes, & Silves, 2010; validado por Rocha, 2012). Os questionários serão aplicados coletivamente (grupos de, no máximo, oito alunos), com duração de 60 minutos.

Estudo 2 - Eventos Estressores e Estresse:

Os participantes preencherão um questionário sobre eventos (Escala de Eventos Percebidos para Adolescentes - *Adolescent Perceived Events Scale – APES*) (Compas, Davis, Forsythe, & Wagner, 1987; Grant, & Compas, 1995) e uma Escala de Stress para Adolescentes (ESA) (Tricoli, & Lipp, 2005). O questionário e a escala serão aplicados coletivamente (grupo de, no máximo, oito alunos), com duração de 60 minutos.

Estudo 3 - Estratégias de Coping:

Os participantes responderão a um questionário sobre estratégias de *coping* (enfrentamento) especialmente elaborado para a pesquisa. O questionário será aplicado individualmente, com duração de 50 minutos.

Estudo 4 – Temperamento:

Os alunos preencherão um questionário sobre temperamento (Questionário de Temperamento Adolescente - Revisado - Forma Completa (*Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised – Long Form* - EATQ-R) (Ellis, & Rothbart, 1999 traduzida por Linhares, Gracioli, Klein, & Nogueira, 2011). O questionário será aplicado individualmente, com duração de 50 minutos.

Esclarecemos que os instrumentos de avaliação (YSR, ESA, APES e EATQ-R) não foram disponibilizados por questões de direitos autorais e por necessitarem da autorização dos seus autores para serem utilizados. No entanto, parte dos instrumentos poderá ser apresentada no momento da entrevista com os responsáveis pela instituição.

Informamos também que os procedimentos respeitarão a legislação sobre pesquisa com seres humanos (Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde). Não há risco físico nem psicológico previsível para este estudo, uma vez que corresponde a um estudo de investigação (exploratório) sem intervenções psicológicas. No entanto, se na análise dos dados for observado casos de maior vulnerabilidade e de problemas emocionais e de comportamento de maior intensidade, a escola será comunicada, para que possa realizar o encaminhamento necessário.

Ao final do processo de avaliação, os resultados obtidos serão apresentados aos participantes, coletivamente (respeitando o sigilo dos dados), acompanhado de uma orientação geral, com base nas necessidades identificadas. À escola será disponibilizado um relatório geral com os resultados obtidos e será oferecida uma palestra referente aos temas abordados no estudo.

Como produto da pesquisa, pretende-se divulgar, no meio acadêmico e nos setores de atenção ao adolescente: a) fatores que possam estar relacionados ao desenvolvimento de problemas emocionais e de comportamento durante a adolescência; b) fatores que possam estar relacionados ao desenvolvimento saudável de adolescentes; e c) análises que possam favorecer a compreensão dos processos de autorregulação durante o desenvolvimento.

Tendo apresentado o projeto, afirmamos nosso interesse realizar este estudo na Escola Estadual... Ficaremos gratas em caso de anuência para a realização da pesquisa na referida instituição.

Atenciosamente,

Ana Paula Justo (doutoranda)
Psicóloga CRP 06/68823
<http://lattes.cnpq.br/6796070873328787>
e-mail: paulajusto@yahoo.com.br
tel.: (19) 9835-0241 e (19) 3466-1074

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Regina F. Enumo
<http://lattes.cnpq.br/6611875189543103>

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PUC-Campinas
<http://www.puc-campinas.edu.br/pos-graduacao/stricto-sensu/programa-de-posgraduacao-em-psicologia-doutorado/>

Apoio: CNPq/MCTI (bolsa de doutorado e bolsa de produtividade em pesquisa).
Referências

Achenbach, T. M., & Rescorlar, L. A. (2010). *Mental health practitioners' guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) (7th ed.)*. Burlington, VT: University of Vermont Research Center for Children, Youth & Families.

Compas, B.E., Davis, G.E., Forsythe, C.J., & Wagner, B.M. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The adolescent perceived events scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (4), 534-541.

Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). *Revision of the early adolescent temperament questionnaire*. Poster session presented at the 2001 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.

Grant, K.E., & Compas, B.E. (1995). Stress and anxious-depressed symptoms among adolescents: Searching for mechanisms of risk. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (6), 1015-1021.

Linhares, M.B.M.; Gracioli, S.M.A.; Klein, V.C.; Nogueira (2011). *Questionário de Temperamento Adolescente –Revisado-Forma Completa (versão em Português –Brasil)*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP. Brasil. Tradução da obra: Ellis, L.K.; Rothbart, M.K. (1999). Disponível em: <http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/early-adolescent-temperament.html>

Rocha, M. M. (2012). *Evidências de validade do “Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (YSR/2001) para a população brasileira*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, SP.

Rocha, M. M.; Pereira, R.F.; Arantes, M. C.; Silveiras, E.F.M. (Trad.). (2010). *Guia para profissionais da saúde mental sobre o Sistema Achenbach de Avaliação Empiricamente Baseada (ASEBA)*. São Paulo. Tradução da obra: Achenbach, T.M., Rescorla, L.A. (2010). *Mental Health Practitioners' Guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) (7th ed.)*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Tricoli, V. A. C., & Lipp, M. E. N. (2005). *Escala de stress para adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

APÊNDICE L

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Participante

I. Dados de Identificação do Participante

Nome:

RG Data de nascimento:.....

Nome do Pai:

Nome da Mãe:

II. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: *Autorregulação em adolescentes: relações entre estresse, coping, temperamento e problemas de comportamento.*

Pesquisadores responsável: Ana Paula Justo

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo

III. Informações

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Doutorado em Psicologia. Assinando este termo de consentimento você estará declarando que está ciente de que:

1. O objetivo do estudo será analisar as funções das estratégias de enfrentamento (*coping*) e do temperamento na relação entre estresse e problemas de comportamento em adolescentes. Os resultados contribuirão para a compreensão do processo de desenvolvimento do adolescente e das condições que influenciam esse processo, seja no sentido de favorecer a ocorrência de problemas emocionais e de comportamento ou de manter os processos normativos de desenvolvimento.

2. Você será chamado para participar de quatro etapas da pesquisa na escola, ao longo deste semestre. Cada etapa corresponde a momentos de avaliação, quando você responderá a questionários. A aplicação desses questionários poderá ser feita em pequenos grupos ou individualmente e terá no máximo uma hora de duração em cada etapa.

3. Os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados seguem as normas éticas e sua aplicação oferece riscos mínimos como, por exemplo, a ativação de um estado emocional de maior intensidade durante a aplicação do questionário, porém, a pesquisadora responsável, que é psicóloga (CRP 06/68823), estará à disposição para uma intervenção psicológica necessária ao caso. Durante o processo, caso sejam identificados casos de maior vulnerabilidade a problemas emocionais e comportamentais, a escola será comunicada para que os encaminhamentos necessários sejam realizados. Ao final do estudo, você receberá uma orientação geral com base nos resultados obtidos.

4. O sigilo quanto à sua identificação será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual, na tese de Doutorado da aluna Ana Paula Justo, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Psicologia do Curso de Pós-Graduação da PUC-Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo.

5. Sua participação será voluntária. Você poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.

6. A pesquisadora responsável estará disponível para esclarecimentos no transcorrer da pesquisa, sendo possível o contato por meio dos telefones (19) 3466-1074 ou (19) 98350247. A pesquisa descrita foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humano da PUC-Campinas. Para o esclarecimento de eventuais dúvidas de natureza ética, poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00.**

7. Sua participação só será aceita com o consentimento dos seus pais ou responsáveis.

8. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com a pesquisadora.

IV. Consentimento pós-esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim, eu

_____ dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa descrita.

Assinatura do Participante

Ana Paula Justo
Pesquisadora Responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE M

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável

I. Dados de Identificação do Participante e dos Responsáveis

Participante: Idade:
Nome do Pai (ou responsável):RG
Nome da Mãe (ou responsável):RG
Telefone: Cel.:.....

II. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: *Autorregulação em adolescentes: relações entre estresse, coping, temperamento e problemas de comportamento.*

Pesquisadores responsável: Ana Paula Justo

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo

III. Informações

Seu filho está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Doutorado em Psicologia. Assinando este termo de consentimento você estará declarando que está ciente de que:

1. O objetivo do estudo será analisar as funções das estratégias de enfrentamento (*coping*) e do temperamento na relação entre estresse e problemas de comportamento em adolescentes. Os resultados contribuirão para a compreensão do processo de desenvolvimento do adolescente e das condições que influenciam esse processo, seja no sentido de favorecer a ocorrência de problemas emocionais e de comportamento ou de manter os processos normativos de desenvolvimento.
2. Seu filho será chamado para participar de quatro etapas da pesquisa na escola, ao longo deste semestre. Cada etapa corresponde a momentos de avaliação, quando seu filho responderá a questionários. A aplicação desses questionários poderá ser feita em pequenos grupos ou individualmente e terá no máximo uma hora de duração em cada etapa.
3. Os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados seguem as normas éticas e sua aplicação oferece riscos mínimos como, por exemplo, a ativação de um estado emocional de maior intensidade durante a aplicação do questionário, porém, a pesquisadora responsável, que é psicóloga (CRP 06/68823), estará à disposição para uma intervenção psicológica necessária ao caso. Durante o processo, caso sejam identificados casos de maior vulnerabilidade a problemas emocionais e comportamentais, a escola será comunicada para que os encaminhamentos necessários sejam realizados. Ao final do estudo, os participantes receberão uma orientação geral com base nos resultados obtidos.
4. O sigilo quanto à identificação do seu filho será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual, na tese de Doutorado da aluna Ana Paula Justo, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Psicologia do Curso de Pós-Graduação da PUC-Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo.

5. A participação será voluntária. Seu filho pode interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele. O participante não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.

6. O pesquisador responsável estará disponível para esclarecimentos no transcorrer da pesquisa, sendo possível o contato por meio dos telefones (19) 3466-1074 ou (19) 98350247. A pesquisa descrita foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humano da PUC-Campinas. Para o esclarecimento de eventuais dúvidas de natureza ética, poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00.**

7. A participação de seu filho só será aceita com o consentimento dos pais ou responsáveis.

8. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com a pesquisadora.

IV. Consentimento pós-esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim, eu _____ dou meu consentimento livre e esclarecido para meu filho(a) participar como voluntário(a) da pesquisa descrita.

Assinatura do Responsável

Ana Paula Justo
Pesquisadora Responsável

Data: _____/_____/_____

APÊNDICE – N

Folheto

etc.)? Todos nós temos limitações da mesma forma que temos aspectos positivos. Não deixe de valorizá-los e utilizá-los no enfrentamento de seus problemas.

7. Evite lidar com seus problemas de forma agressiva ou passiva (submissão). Nenhum destes extremos te ajudará. Desenvolva e treine uma forma mais efetiva de se expressar, sentindo-se respeitado ao mesmo tempo em que respeita o outro.

8. Evite deixar que outra pessoa resolva seus problemas. Quando outras pessoas resolvem o problema para você, você não aprende nada com a situação, não fica mais habilidoso e terá a mesma dificuldade para lidar com este problema em outro momento.

9. Pratique atividade física, ela te ajuda a relaxar. Quando você está relaxado consegue descobrir melhores formas de lidar com seus problemas.

10. Faça parte de alguma atividade em grupo (esporte, teatro, trabalho voluntário). O convívio em grupo te torna cada vez mais habilidoso no relacionamento com as pessoas. Evite o isolamento, ele te prejudica.

11. Não tenha vergonha de pedir ajuda, especialmente para seus pais e professores. O que te amedronta provavelmente provoca a mesma reação em outras pessoas.

12. Reconheça os sintomas de estresse. Os sintomas mais comuns em adolescentes são: irritabilidade excessiva, impaciência, cansaço excessivo, dificuldade para se concentrar e para aprender, ansiedade, dor de cabeça e dificuldade para dormir. Comunique seus pais ou responsáveis caso esteja com estes sintomas.

13. Utilize uma técnica de relaxamento (respiração profunda, relaxamento muscular, meditação, yoga etc.).

14. Seja otimista. Acredite na sua capacidade de superação. Utilize todos os recursos possíveis para se tornar uma pessoa mais habilidosa para enfrentar os eventos estressantes da vida. Isso te tornará mais saudável e feliz!



Orientadora Responsável

Profa. Dra. Sônia Regina F. Enumo

Pesquisadora Responsável

Ana Paula Justo

Apoio:



Como citar:

Justo, A. P., & Enumo, S. R. F. (2013). Problemas Emocionais e Comportamentais na Adolescência. Como prevenir? (folheto). Campinas: Programa de Pós-Graduação em Psicologia/PUC-Campinas.

Problemas Emocionais e Comportamentais na Adolescência



Como prevenir?

**Novembro
2013**

O que é a Adolescência?

A adolescência é um período do desenvolvimento humano em que importantes alterações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais ocorrem. Essas alterações conduzem o jovem à conquista de sua autonomia, para o gerenciamento de sua vida sem o apoio dos pais.

Este período do desenvolvimento tem sido apontado como um momento da vida particularmente estressante, provavelmente porque o adolescente se confronta com muitas experiências novas e desafios, com as quais ainda não aprendeu a lidar. Muitas destas situações poderão tornar-se significativas fontes de estresse (estressores).



O que é Estresse?

Estressores são eventos e/ou pensamentos (ideias) capazes de ativar uma reação no organismo, chamada de estresse.

O estresse é uma reação física e psicológica do organismo, ativada pela necessidade de lidar com algo (estressor) que está ameaçando seu estado físico e/ou psicológico.

Quando uma pessoa está exposta a muitos estressores, provavelmente a reação de estresse será ativada. Se esta reação for muito intensa ou prolongada, poderá desencadear problemas físicos (doenças) e/ou emocionais.

Como o adolescente está exposto a uma grande quantidade de estressores, a chance de ocorrência de problemas físicos e psicológicos aumenta durante este

período da vida. Estes problemas podem prejudicar o desenvolvimento do adolescente e seus prejuízos podem se prolongar para a vida adulta.

Apesar da adolescência ser um período estressante, nem todos os adolescentes apresentam problemas físicos e/ou psicológicos. Os estudos indicam que a forma como os jovens vão lidar com os estressores é muito importante para evitar esses problemas, ou seja, alguns jovens conseguem enfrentar melhor os estressores e, assim, evitam o estresse e seus prejuízos.

O que são Estratégias de Enfrentamento?

As Estratégias de Enfrentamento (EE) são um grupo de habilidades, recursos e competências utilizados pela pessoa para lidar com os eventos estressantes da vida. Elas são importantes para a redução dos efeitos negativos dos eventos estressantes, incluindo os problemas emocionais e de comportamento. Também estão relacionadas com a promoção de bem-estar psicológico.

Na adolescência, as EE têm um papel determinante, pois podem prevenir o aparecimento do estresse e dos problemas emocionais e comportamentais decorrentes dele.

Como evitar os problemas emocionais e comportamentais?

Esses problemas na adolescência podem ser ativados por vários fatores: herança genética, práticas educativas dos pais e professores, seu temperamento e, entre eles, se destacam os estressores e o estresse. Desta forma, qualquer comportamento, atitude ou

estratégia que diminui o estresse, automaticamente estará diminuindo o aparecimento desses problemas.

Então, como lidar com os estressores?



1. Identifique seus estressores. O que te preocupa? O que te deixa nervoso? Do que você tem medo?

2. Analise a forma como você pode lidar com este estressor. É possível eliminá-lo ou não? De que forma? Conversando, negociando, pedindo ajuda a uma pessoa de confiança ou buscando mais informações sobre o problema. Ou é necessário se adaptar, aceitar e criar uma forma de conviver com este problema ou dificuldade.

3. Não deixe de buscar soluções para seus problemas, dificuldades ou para qualquer outra situação ou pensamento que te amedronte. Por pior que seja o problema, sempre existem alternativas.

4. Evite tomar uma decisão ou agir no momento em que está muito nervoso. Neste momento você tem menos controle de seus comportamentos e poderá se prejudicar ainda mais.

5. Encare seus problemas ou dificuldades como desafios a serem superados e não como uma ameaça. As ameaças desencadeiam medo intenso e muitas vezes podem prejudicar a resolução do problema, te paralisando e fazendo você fugir da situação.

6. Reconheça e valorize seus pontos fortes (competências, habilidades). Quais são seus pontos fortes (comunicação, negociação, raciocínio, criatividade, honestidade, lealdade, comprometimento

APÊNDICE O

Descrição completa dos resultados da APES

A Tabela 58 descreve os resultados, com valores de frequência absoluta (f) e percentual (%), referentes à ocorrência e a percepção negativa (indesejável) dos 89 eventos que compõe a APES. Na coluna “Ocorrência” se encontra os resultados referentes ao número de vezes que cada um dos eventos foi assinalado como tendo ocorrido nos últimos seis meses. Na coluna “Ruim” se encontra os resultados referentes à percepção negativa de cada um dos eventos, ou seja, o número de vezes que o evento foi percebido como “extremamente ruim” e “muito ruim”. A Tabela 58 foi organizada por ordem de ocorrência.

Este instrumento foi respondido por 73 adolescentes.

Tabela 58. *Frequência e percentual da ocorrência e do nível de percepção negativa dos 89 eventos da APES (n=73)*

No.	Item	Eventos	Ocorrência		Ruim	
			f	%	f	%
01	12	Ir para a escola.	72	98,63	7	9,72
02	01	Hobbies ou atividades como: assistir TV, ler, tocar, etc.	71	97,26	0	-
03	68	Passar tempo em casa.	66	90,41	4	6,06
04	02	Fazer atividades ou passar um tempo com pessoas da família.	65	89,04	1	1,53
05	17	Conversar ou dividir os sentimentos com amigos.	65	89,04	2	3,07
06	62	Conversar no telefone.	63	86,30	1	1,58
07	27	Conhecer pessoas novas.	62	84,93	0	-
08	46	Passar tempo sozinho.	61	83,56	8	13,11
09	72	Fazer tarefas domésticas.	61	83,56	16	26,23
10	07	Ajudar outras pessoas.	60	82,19	0	-
11	08	Brigar ou ter problemas com um amigo.	60	82,19	42	70,00
12	45	Obrigações em casa (atividades que você tem que fazer em casa).	60	82,19	18	30,00
13	64	Estudar ou fazer lição de casa.	58	79,45	5	8,62
14	32	Ter boas aulas e bons professores.	56	76,71	1	1,78
15	82	Sair-se bem em uma prova ou trabalho escolar.	55	75,34	0	-
16	34	Compreender as aulas ou o dever de casa.	54	73,97	2	3,70
17	42	Ir a festas, bailes, shows, etc.	54	73,97	3	5,55
18	25	Preocupações emocionais (depressivo, inseguro, com oscilações de humor).	53	72,60	35	66,03
19	37	Mudança no relacionamento com amigos (estão afastados, estão unidos, etc.).	52	71,23	15	28,84
20	16	Ir mal em uma prova ou trabalho escolar.	51	69,86	35	68,62
21	41	Visitar parentes.	51	69,86	2	3,92
22	70	Sentimentos negativos ou preocupações com a própria aparência (imagem).	51	69,86	35	68,62
23	83	Passar tempo (relaxando ou saindo) com amigos.	51	69,86	2	3,92
24	63	Discussões ou longas conversas com seus pais.	48	65,75	18	37,50
25	14	Apaixonar-se ou começar um relacionamento com um namorado ou namorada.	47	64,38	4	8,51
26	66	Problemas ou discussões com pais, irmãos, ou familiares.	47	64,38	26	55,31

Tabela 58 (cont.). *Frequência e percentual da ocorrência e do nível de percepção negativa dos 89 eventos da APES (n=73)*

No.	Item	Eventos	Ocorrência		Ruim	
			f	%	f	%
27	04	Namorar ou fazer outras atividades (cinema, shopping, etc.) com pessoas do outro sexo.	46	63,01	1	2,17
28	09	Restrições em casa (ter que chegar em casa em um horário específico ou não ter permissão para fazer algo em casa que você gostaria).	46	63,01	32	69,56
29	26	Ir à igreja.	46	63,01	0	-
30	31	Ter boas notas e bons boletins na escola.	46	63,01	1	2,17
31	38	Pressões ou expectativas dos pais (seus pais querem que você faça algo ou se comporte de uma determinada maneira).	46	63,01	20	43,47
32	79	Voltar para a escola depois das férias ou feriado prolongado.	46	63,01	15	32,60
33	87	Não ter um namorado ou namorada.	46	63,01	20	43,47
34	54	Mudança no número de amigos (fazer novos amigos ou perder amigos).	45	61,64	6	13,33
35	73	Algo bom acontecendo a um amigo.	44	60,27	1	2,27
36	24	Ter aulas ou professores ruins.	43	58,90	21	48,83
37	36	Mudança no relacionamento com as pessoas da família (mais distantes, estão unidos, etc.).	41	56,16	14	34,14
38	50	Algo ruim acontecendo com um amigo.	38	52,05	23	60,52
39	60	Passar de ano na escola (começar uma nova série/ano).	38	52,05	1	2,63
40	86	Estar apaixonado ou ter um relacionamento com um namorado ou namorada.	38	52,05	1	2,63
41	05	Sentir-se pressionado por amigos (amigos esperando que você faça certas coisas ou aja de uma maneira específica).	36	49,32	17	47,22
42	18	Ficar perto de pessoas sem consideração (desrespeitosas) ou que te ofendem (pessoas rudes, agressivas).	36	49,32	25	69,44
43	40	Planos que não deram certo (uma viagem que não aconteceu ou algo que você esperava fazer e não ocorreu).	36	49,32	22	61,11
44	58	Não passar tempo suficiente com membros da família ou amigos.	36	49,32	21	58,33
45	15	Relacionamento ruim entre as pessoas da família e/ou entre os amigos (eles não se dão bem).	35	47,95	20	57,14
46	47	Pessoas da família com problemas emocionais (estar muito triste, preocupado, etc.)	34	46,58	22	64,70
47	88	Amigo com problemas emocionais (estar muito chateado, deprimido, etc.).	34	46,58	27	79,41
48	11	Gravidez de uma pessoa da família ou uma pessoa da família teve um bebê.	32	43,84	1	3,12
49	23	Ter notas ou boletins escolares ruins.	31	42,47	20	64,51
50	69	Ser o primeiro da turma ou ter algum outro bom desempenho escolar.	31	42,47	2	6,45
51	65	Tomar conta de irmão(s) ou irmã(s) mais novo.	30	41,10	7	23,33
52	30	Discussões entre os pais.	29	39,73	24	82,75
53	85	Ser punido pelos pais.	29	39,73	21	72,41

Tabela 58 (cont.). *Frequência e percentual da ocorrência e do nível de percepção negativa dos 89 eventos da APES (n=73)*

No.	Item	Eventos	Ocorrência		Ruim	
			f	%	f	%
54	10	Morte de uma pessoa da família.	28	38,36	26	92,85
55	43	Amigos ficando bêbados ou usando drogas.	28	38,36	10	35,71
56	61	Viver somente com um de seus pais.	28	38,36	10	35,71
57	71	Sentimentos negativos ou preocupações com própria saúde.	27	36,99	18	66,66
58	51	Mudança nos privilégios ou responsabilidades em casa (mudanças no que você tem permissão para fazer ou tem obrigação de fazer).	26	35,62	10	38,46
59	74	Pessoas da família ou parentes usando álcool ou drogas.	26	35,62	19	73,07
60	44	Morte de um parente.	25	34,25	23	92,00
61	03	Passar um tempo conversando com namorado ou namorada.	24	32,88	0	-
62	33	Beber álcool ou usar drogas.	24	32,88	1	4,16
63	35	Mudança no relacionamento com o namorado ou namorada (deram um tempo, se afastaram, estão mais próximos, terminaram, etc.).	23	31,51	7	30,43
64	55	Seus pais descobriram algo que você não queria que eles soubessem.	20	27,40	17	85,00
65	13	Hospitalização (ficar internado em um hospital) de uma pessoa da família.	19	26,03	14	73,68
66	48	Amigo ou pessoa da família se recuperando de uma doença ou de um machucado.	19	26,03	10	52,63
67	59	Mudança de emprego ou de escola de uma pessoa da família (desistência da escola, começar um emprego novo, etc.).	19	26,03	8	42,10
68	22	Problemas financeiros ou preocupações relacionadas a dinheiro.	18	24,66	11	61,11
69	52	Mudanças na saúde de uma pessoa da família ou parente.	18	24,66	11	61,11
70	21	Abusos, brigas ou discussões com colegas ou outros alunos na escola.	17	23,29	7	41,17
71	39	Visitar um de seus pais que não mora com você.	16	21,92	1	6,25
72	67	Problemas ou discussões com professores ou diretores da escola.	16	21,92	6	37,50
73	75	Terminar o namoro ou ser rejeitado por um namorado ou namorada.	16	21,92	11	68,75
74	49	Brigas ou problemas com namorado ou namorada.	15	20,55	9	60,00
75	53	Mudança na saúde de um amigo.	14	19,18	6	42,85
76	84	Amigo(s) se mudando ou você se mudando para longe do amigo(s).	14	19,18	9	64,28
77	77	A família de mudança para uma nova casa.	12	16,44	7	58,33
78	29	Ter poucos amigos ou nenhum amigo.	11	15,07	1	9,09
79	81	Não se dar bem com um dos pais de um amigo.	10	13,70	5	50,00
80	89	Uma amiga engravidando ou tendo um filho.	9	12,33	2	22,22
81	20	Envolver-se em problemas na escola ou ser suspenso da escola.	9	12,33	4	44,44

Tabela 58 (cont.). *Frequência e percentual da ocorrência e do nível de percepção negativa dos 89 eventos da APES (n=73)*

No.	Item	Eventos	Ocorrência		Ruim	
			f	%	f	%
82	06	Pais, familiares, padrastos ou madrastas que estão de mudança para sua casa ou que se mudaram da sua casa (saíram da sua casa).	8	10,96	2	25,00
83	19	Prisão de uma pessoa da família.	8	10,96	7	8,50
84	56	Irmão ou irmã noivando ou casando.	7	9,59	0	-
85	28	Casamento de um dos seus pais.	5	6,85	1	20,00
86	78	Um dos pais perdendo o emprego.	5	6,85	4	80,00
87	76	Morte de um amigo.	4	5,48	3	75,00
88	80	Pais se divorciando.	4	5,48	2	50,00
89	57	Irmão ou irmã se separando ou se divorciando.	2	2,74	0	-

APÊNDICE P

Análise comparativa entre os grupos de participantes com e sem problemas, em relação ao enfrentamento, utilizando grupos de participantes expostos a mais e menos estressores.

Nesta análise, os participantes foram divididos em dois grupos em relação ao número de estressores. Como medida de corte foi utilizada a mediana e o valor foi 18 (grupo com menos de 18 estressores e grupo com igual ou mais de 18 estressores). Para cada um desses grupos foi realizada a análise comparativa entre o grupo de adolescentes sem e com problemas emocionais e de comportamento, internalizantes e externalizantes, em relação às 12 famílias e as três medidas de enfrentamento (adaptativo, não-adaptativo e total).

As Tabelas 61 e 62 mostram os resultados da análise comparativa referente ao grupo exposto a menos estressores (<18), para a PC e a PI. Não houve diferença significativa em relação a essas escalas. As Tabelas 63 e 64 mostram os resultados da análise comparativa referente ao grupo exposto a mais estressores (≥ 18), para a PC e a PE. Não houve diferença significativa em relação a essas escalas.

Tabela 59. *Participantes expostos a menos estressores (<18): comparação entre o grupo com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, em relação ao enfrentamento*

Enfrentamento	Com Problemas	Sem problemas	P-Valor
	Média (DP) Med (mín-max)	Média (DP) Med (mín-max)	
<i>Famílias Adaptativas</i>			
Autoconfiança	9,17 (2,32) 9,50 (6-12)	8,08 (2,80) 8 (3-14)	p=0,330
Busca de Suporte	7,83 (2,99) 8 (3-12)	9,77 (2,94) 10 (3-14)	p=0,166
Resolução de Problemas	12,17 (2,32) 12,50 (8-15)	10,96 (2,55) 12 (3-14)	p=0,268
Busca de Informação	11,33 (3,01) 11,50 (6-15)	10,31 (2,51) 11 (5-14)	p=0,366
Acomodação	5,17 (1,47) 5 (4-8)	6,42 (1,77) 7 (3-11)	p=0,120
Negociação	12,17 (2,23) 12,50 (8-14)	10,69 (2,07) 10 (7-14)	p=0,129
<i>Famílias Não Adaptativas</i>			
Delegação	6,00 (3,79) 5 (3-13)	5,50 (2,37) 5,50 (3-12)	p=0,961
Isolamento	9,67 (2,94) 10 (6-14)	8,81 (3,06) 8 (3-15)	p=0,559
Desamparo	8,33 (2,94) 8 (5-13)	8,12 (2,27) 8 (4-12)	p=0,942
Fuga	11,50 (1,87) 11,50 (9-14)	10,73 (2,60) 11(7-15)	p=0,511
Submissão	8,00 (2,90) 7 (5-12)	7,73 (2,05) 8 (4-11)	p=0,999
Oposição	13,33 (2,66) 14 (8-15)	12,04 (1,95) 12 (8-15)	p=0,070
Enfrentamento Adaptativo	57,83 (9,89) 57 (45-73)	56,23 (8,71) 58,50 (40-71)	p=0,699
Enfretamento Não-Adaptativo	56,83(8,38) 54,50 (45-68)	52,92 (8,96) 53 (36-68)	p=0,321
Enfrentamento Total	114,67 (4,13) 116,50 (107-118)	109,15 (13,34) 107,50 (85-132)	p=0,440

Nota. P-Valor referente ao teste de Mann-Whitney para comparação dos valores entre 2 grupos (sem problemas n=26, com problemas n=6).

Tabela 60. *Participantes expostos a menos estressores (<18): comparação entre o grupo com (G1) e sem (G2) problemas internalizantes, em relação ao enfrentamento*

Enfrentamento	Com Problemas	Sem problemas	P-Valor
	Média (DP) Med (mín-max)	Média (DP) Med (mín-max)	
<i>Famílias Adaptativas</i>			
Autoconfiança	8,25 (2,99) 9 (3-12)	8,30 (2,62) 8 (4-14)	p=0,814
Busca de Suporte	8,92 (3,32) 9,50 (3-14)	9,70 (2,85) 10 (3-14)	p=0,518
Resolução de Problemas	11,75 (2,09) 12 (8-15)	10,85 (2,74) 12 (3-14)	p=0,382
Busca de Informação	10,67 (2,84) 11 (5-15)	10,40 (2,50) 11,50 (5-14)	p=0,859
Acomodação	5,42 (1,56) 5 (3-8)	6,65 (1,76) 7 (4-11)	p=0,067
Negociação	10,50 (2,43) 10 (7-14)	11,25 (1,97) 11,50 (8-14)	p=0,354
<i>Famílias Não Adaptativas</i>			
Delegação	6,33 (2,84) 6 (3-13)	5,15 (2,46) 4,50 (3-12)	p=0,196
Isolamento	9,25 (2,70) 8,50 (6-14)	8,80 (3,24) 8,50 (3-15)	p=0,695
Desamparo	8,83 (2,33) 9 (5-13)	7,75 (2,34) 8 (4-12)	p=0,209
Fuga	10,92 (2,71) 10,50 (7-15)	10,85 (2,39) 11 (7-15)	p=0,984
Submissão	8,58 (2,07) 8,50 (5-12)	7,30 (2,15) 8 (4-11)	p=0,127
Oposição	12,17 (2,33) 12,50 (8-15)	12,35 (2,03) 13 (8-15)	p=0,937
Enfrentamento Adaptativo	55,50 (9,99) 52,50 (41-73)	57,15 (8,20) 59 (40-71)	p=0,495
Enfrentamento Não-Adaptativo	56,08 (7,13) 54 (45-68)	52,20 (9,63) 53,50 (36-68)	p=0,359
Enfrentamento Total	111,58 (9,51) 115 (90-124)	109,35 (13,87) 107,50 (85-132)	p=0,640

Nota. P-Valor referente ao teste de Mann-Whitney para comparação dos valores entre 2 grupos (sem problemas n=20, com problemas n=12).

Tabela 61. *Participantes expostos a mais estressores (≥ 18): comparação entre o grupo com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, em relação ao enfrentamento*

Enfrentamento	Com Problemas	Sem problemas	P-Valor
	Média (DP)	Média (DP)	
	Med (mín-max)	Med (mín-max)	
<i>Famílias Adaptativas</i>			
Autoconfiança	8,47 (1,87) 8 (6-13)	8,47 (3,16) 9 (3-13)	p=0,848
Busca de Suporte	9,41 (3,68) 9 (3-15)	10,00 (2,87) 11 (6-15)	p=0,849
Resolução de Problemas	11,47 (3,20) 12 (4-15)	11,94 (2,25) 12 (7-15)	p=0,931
Busca de Informação	11,12 (2,78) 12 (4-15)	11,59 (2,03) 12 (7-15)	p=0,727
Acomodação	5,53 (1,81) 5 (3-9)	5,18 (1,47) 5 (3-8)	p=0,573
Negociação	11,65 (2,57) 12 (6-15)	11 (2,42) 11 (6-15)	p=0,265
<i>Famílias Não Adaptativas</i>			
Delegação	6,82 (2,90) 7 (3-14)	5,29 (1,79) 5 (3-9)	p=0,109
Isolamento	9,82 (2,67) 10 (4-14)	9,71 (3,27) 10 (3-15)	p=0,917
Desamparo	9,35 (1,93) 9 (7-13)	8,59 (2,21) 8 (5-13)	p=0,258
Fuga	11,94 (2,05) 12 (8-15)	11,24 (3,03) 12 (6-15)	p=0,591
Submissão	7,94 (1,71) 7 (5-11)	7,41 (2,90) 7 (3-13)	p=0,464
Oposição	12,41 (2,18) 12 (7-15)	12,94 (2,25) 14 (7-15)	p=0,410
Enfrentamento Adaptativo	57,65 (9,83) 57 (33-70)	58,18 (7,25) 57 (40-75)	p=0,945
Enfrentamento Não-Adaptativo	58,29 (7,97) 58 (43-70)	55,18 (7,71) 56 (39-68)	p=0,293
Enfrentamento Total	115,94 (13,75) 116 (82-140)	113,35 (11,19) 114 (93-136)	p=0,480

Nota. P-Valor referente ao teste de Mann-Whitney para comparação dos valores entre 2 grupos (sem problemas n=17, com problemas n=17).

Tabela 62. Participantes expostos a mais estressores (≥ 18): comparação entre o grupo com (G1) e sem (G2) problemas externalizantes, em relação ao enfrentamento

Enfrentamento	Com Problemas	Sem problemas	P-Valor
	Média (DP) Med (mín-max)	Média (DP) Med (mín-max)	
<i>Famílias Adaptativas</i>			
Autoconfiança	8,67 (2,06) 8,50 (6-13)	8,36 (2,84) 8,50 (3-13)	p=0,870
Busca de Suporte	8,83 (4,09) 9 (3-15)	10,18 (2,70) 10,50 (6-15)	p=0,373
Resolução de Problemas	11,08 (3,40) 12 (4-15)	12,05 (2,32) 12 (7-15)	p=0,585
Busca de Informação	10,75 (2,56) 11,50 (4-14)	11,68 (2,32) 12 (7-15)	p=0,315
Acomodação	5,83 (2,04) 5,50 (3-9)	5,09 (1,34) 5 (3-8)	p=0,277
Negociação	11,42 (2,87) 12 (6-15)	11,27 (2,31) 11 (6-15)	p=0,466
<i>Famílias Não Adaptativas</i>			
Delegação	6,42 (2,54) 6,50 (3-11)	5,86 (2,51) 5 (3-14)	p=0,444
Isolamento	9,92 (2,97) 10 (4-14)	9,68 (3,00) 10 (3-15)	p=0,786
Desamparo	9,00 (1,60) 8,50 (7-13)	8,95 (2,34) 8 (5-13)	p=0,753
Fuga	11,75 (2,14) 12 (8-14)	11,50 (2,82) 12 (6-15)	p=0,942
Submissão	8,33 (1,72) 8,50 (6-11)	7,32 (2,61) 7 (3-13)	p=0,183
Oposição	12,00 (2,26) 12 (7-15)	13,05 (2,13) 14 (7-15)	p=0,152
Enfrentamento Adaptativo	56,58 (10,12) 57 (33-70)	58,64 (7,65) 57,50 (40-75)	p=0,664
Enfrentamento Não-Adaptativo	57,42 (8,18) 57 (43-70)	56,36 (7,88) 56 (39-69)	p=0,732
Enfrentamento Total	114,00 (14,93) 114,50 (82-140)	115,00 (11,18) 115 (93-136)	p=0,815

Nota. P-Valor referente ao teste de Mann-Whitney para comparação dos valores entre 2 grupos (sem problemas n=22, com problemas n=12).

APÊNDICE Q

1. Resultados referentes à Análise de Equações Estruturais para o primeiro modelo teórico para os problemas emocionais e de comportamento nos adolescentes.

Tabela 63. *Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminho (path analysis) para o modelo teórico para problemas emocionais e de comportamento (n=66)*

Chi-Square*	0,0000
Chi-Square DF	0
P-value	1,0000
Chi-Square Ratio	0,0000
Goodness of Fit Index (GFI)	1,0000
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)	1,0000
Bentler's Comparative Fit Index	1,0000
Bentler & Bonett's (1980) NFI	1,0000
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,0000
RMSEA Estimate	0,0000

* Valores aceitáveis: Valor P Qui-Quadrado > 0,05; razão qui-quadrado < 2,0; GFI ≥ 0,85; AGFI ≥ 0,80; SRMR ≤ 0,10; RMSEA ≤ 0,08; CFI ≥ 0,90; NNFI ≥ 0,90.

Tabela 64. *Exclusão e realocação de caminhos da análise de caminhos inicial*

Teste de Wald para retirada de caminhos (Stepwise Multivariate Wald Test)						
Parameter	Cumulative Statistics			Univariate Increment		
	Chi-Square	DF	Pr > ChiSq	Chi-Square	Pr > ChiSq	
PV1V3	0,0006585	1	0,9795	0,0006585	0,9795	-> Caminho de Idade para problemas
PV1V6	0,00584	2	0,9971	0,00518	0,9426	-> Caminho de Coping Não-Adaptativo para problemas
PV1V10	3,62185	18	0,9999	0,55050	0,4581	-> Caminho de Afeto Negativo para problemas
PV1V5	13,62825	28	0,9896	1,41478	0,2343	-> Caminho de Coping Adaptativo para problemas
PV1V7	25,86816	34	0,8402	2,87327	0,0901	-> Caminho de Controle com Esforço para problemas

TESTE DE MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA INCLUSÃO DE CAMINHOS

Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _GAMMA_

Row	Column	Chi-Square	Pr > ChiSq
NENHUM CAMINHO A INCLUIR			

Tabela 65. *Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminhos (path analysis) para modelo após primeira revisão (exclusão de 5 caminhos) (n=66)*

Chi-Square*	4,6723
Chi-Square DF	5
P-value	0,4572
Chi-Square Ratio	0,9345
Goodness of Fit Index (GFI)	0,9875
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)	0,8356
Bentler's Comparative Fit Index	1,0000
Bentler & Bonett's (1980) NFI	0,9815
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,0177
RMSEA Estimate	0,0000

* Valores aceitáveis: Valor P Qui-Quadrado > 0.05; razão qui-quadrado < 2.0; GFI ≥ 0.85; AGFI ≥ 0.80; SRMR ≤ 0.10; RMSEA ≤ 0.08; CFI ≥ 0.90; NNFI ≥ 0.90.

Tabela 66. *Exclusão e realocação de caminhos após primeira revisão da análise de caminhos*

Teste de Wald para retirada de caminhos (Stepwise Multivariate Wald Test)					
Cumulative Statistics			Univariate Increment		
Parameter	Chi-Square	DF	Pr > ChiSq	Chi-Square	Pr > ChiSq
NENHUM CAMINHO A RETIRAR					
TESTE DE MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA INCLUSÃO DE CAMINHOS					
Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _GAMMA_					
Row	Column	Chi-Square	Pr > ChiSq		
NENHUM CAMINHO A INCLUIR					

2. Resultados referentes à Análise de Equações Estruturais para o segundo modelo teórico para os problemas internalizantes nos adolescentes.

Tabela 67. *Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminho (path analysis) para o modelo teórico para os problemas internalizantes (n=66)*

Chi-Square*	0,0000
Chi-Square DF	0
P-value	1,0000
Chi-Square Ratio	0,0000
Goodness of Fit Index (GFI)	1,0000
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)	1,0000
Bentler's Comparative Fit Index	1,0000
Bentler & Bonett's (1980) NFI	1,0000
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,0000
RMSEA Estimate	0,0000

* Valores aceitáveis: Valor P Qui-Quadrado > 0,05; razão qui-quadrado < 2,0; GFI ≥ 0,85; AGFI ≥ 0,80; SRMR ≤ 0,10; RMSEA ≤ 0,08; CFI ≥ 0,90; NNFI ≥ 0,90.

Tabela 68. *Exclusão e realocação de caminhos da análise de caminhos inicial*

Teste de Wald para retirada de caminhos (Stepwise Multivariate Wald Test)						
Parameter	Cumulative Statistics			Univariate Increment		
	Chi-Square	DF	Pr > ChiSq	Chi-Square	Pr > ChiSq	
PV1V5	0,22874	4	0,9939	0,07351	0,7863	-> Caminho do Coping Adap. para Probl. Internalizantes
PV1V8	1,49978	12	0,9999	0,25844	0,6112	-> Caminho de Afiliação para Probl. Internalizante
PV1V10	3,23926	17	0,9999	0,49163	0,4832	-> Caminho de Afeto Negativo para Probl. Internalizantes
PV1V7	3,75059	18	0,9999	0,51133	0,4746	-> Caminho de Controle com Esforço para Probl. Internalizant
PV1V9	5,51461	21	0,9997	0,67536	0,4112	-> Caminho de Extroversão para Probl. Internalizantes
PV1V3	9,54250	25	0,9977	1,23326	0,2668	-> Caminho de Idade para Probl. Internalizantes
PV1V11	26,87295	36	0,8649	2,61010	0,1062	-> Caminho de Estressores para Probl. Internalizantes
PV1V6	33,24888	38	0,6887	3,47362	0,0624	-> Caminha do Coping Não-Adapt. para Probl. Internalizant

TESTE DE MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA INCLUSÃO DE CAMINHOS

Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _GAMMA_

Row	Column	Chi-Square	Pr > ChiSq
NENHUM CAMINHO A INCLUIR			

Tabela 69. *Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminhos (path analysis) para modelo após primeira revisão (exclusão de 8 caminhos) (n=66)*

Chi-Square*	8,7159
Chi-Square DF	8
P-value	0,3668
Chi-Square Ratio	1,0895
Goodness of Fit Index (GFI)	0,9777
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)	0,8160
Bentler's Comparative Fit Index	0,9959
Bentler & Bonett's (1980) NFI	0,9620
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,0316
RMSEA Estimate	0,0371

* Valores aceitáveis: Valor P Qui-Quadrado > 0.05; razão qui-quadrado < 2.0; GFI ≥ 0.85; AGFI ≥ 0.80; SRMR ≤ 0.10; RMSEA ≤ 0.08; CFI ≥ 0.90; NNFI ≥ 0.90.

Tabela 70. *Exclusão e realocação de caminhos após primeira revisão da análise de caminhos*

Teste de Wald para retirada de caminhos (Stepwise Multivariate Wald Test)					
Cumulative Statistics			Univariate Increment		
Parameter	Chi-Square	DF	Pr > ChiSq	Chi-Square	Pr > ChiSq
NENHUM CAMINHO A RETIRAR					
TESTE DE MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA INCLUSÃO DE CAMINHOS					
Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _GAMMA_					
Row	Column	Chi-Square	Pr > ChiSq		
NENHUM CAMINHO A INCLUIR					

3. Resultados referentes à Análise de Equações Estruturais para o terceiro modelo teórico para os problemas externalizantes nos adolescentes.

Tabela 71. *Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminho (path analysis) para o modelo teórico para os problemas externalizantes (n=66)*

Chi-Square*	0,0000
Chi-Square DF	0
P-value	1,0000
Chi-Square Ratio	0,0000
Goodness of Fit Index (GFI)	1,0000
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)	1,0000
Bentler's Comparative Fit Index	1,0000
Bentler & Bonett's (1980) NFI	1,0000
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,0000
RMSEA Estimate	0,0000

* Valores aceitáveis: Valor P Qui-Quadrado>0,05; razão qui-quadrado<2,0; GFI≥0,85; AGFI≥0,80; SRMR≤0,10; RMSEA≤0,08; CFI≥0,90; NNFI≥0,90.

Tabela 72. *Exclusão e realocação de caminhos da análise de caminhos inicial.*

Teste de Wald para retirada de caminhos (Stepwise Multivariate Wald Test)						
Parameter	Cumulative Statistics			Univariate Increment		
	Chi-Square	DF	Pr > ChiSq	Chi-Square	Pr > ChiSq	
PV1V3	0,00902	1	0,9243	0,00902	0,9243	-> Caminho de Idade. para Probl. Externalizantes
PV1V10	0,36713	6	0,9991	0,11158	0,7383	-> Caminho de Afeto Negativo para Probl. Externalizantes
PV1V5	2,31719	15	0,9999	0,45286	0,5010	-> Caminho do Coping Adapt. para Probl. IExternalizantes
PV1V6	2,71369	16	0,9999	0,39650	0,5289	-> Caminho do Coping Não-Adapt. para Probl. Externalizante
PV1V2	4,46397	20	0,9999	0,55777	0,4552	-> Caminho de Gênero para Probl. Externalizantes
PV1V8	7,72540	24	0,9993	1,01919	0,3127	-> Caminho de Afiliação para Probl. Externalizantes
PV1V4	18,98693	33	0,9756	1,91560	0,1663	-> Caminho de Estresse para Probl. Externalizantes

TESTE DE MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA INCLUSÃO DE CAMINHOS

Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _GAMMA_

Row	Column	Chi-Square	Pr > ChiSq
NENHUM CAMINHO A INCLUIR			

Tabela 73. *Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminhos (path analysis) para o modelo após primeira revisão (exclusão de 7 caminhos) (n=66)*

Chi-Square*	4,3160
Chi-Square DF	7
P-value	0,7427
Chi-Square Ratio	0,6166
Goodness of Fit Index (GFI)	0,9885
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)	0,8911
Bentler's Comparative Fit Index	1,0000
Bentler & Bonett's (1980) NFI	0,9809
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,0167
RMSEA Estimate	0,0000

* Valores aceitáveis: Valor P Qui-Quadrado > 0.05; razão qui-quadrado < 2.0; GFI ≥ 0.85; AGFI ≥ 0.80; SRMR ≤ 0.10; RMSEA ≤ 0.08; CFI ≥ 0.90; NNFI ≥ 0.90.

Tabela 74. *Exclusão e realocação de caminhos após primeira revisão da análise de caminhos*

Teste de Wald para retirada de caminhos (Stepwise Multivariate Wald Test)					
Cumulative Statistics			Univariate Increment		
Parameter	Chi-Square	DF	Pr > ChiSq	Chi-Square	Pr > ChiSq
NENHUM CAMINHO A RETIRAR					
TESTE DE MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA INCLUSÃO DE CAMINHOS					
Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _GAMMA_					
Row	Column	Chi-Square	Pr > ChiSq		
NENHUM CAMINHO A INCLUIR					

APÊNDICE R

Tabela 75. *Análise de efeito mediador para o enfrentamento na relação entre estressores e problemas emocionais e de comportamento*

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estressores	EA	0,084	0,078 (0,115)	0,68	0,0071	0,26**	0,16**	p=1,0000
	Estressores	PC	0,480*	0,025 (0,006)	4,41*	0,2301			
	EA	PC	0,039	0,002 (0,007)	0,31	0,0015			
Conjunta	Estressores	PC	0,480*	0,025 (0,006)	4,39*	0,2301			
	EA	PC	-0,002	-0,001 (0,006)	-0,01				
Isolada	Estressores	ENA	0,220	0,201 (0,111)	1,82	0,0485	1,30**	1,21**	p=0,1372
	Estressores	PC	0,480*	0,025 (0,006)	4,41*	0,2301			
	ENA	PC	0,233	0,013 (0,007)	1,93	0,0543			
Conjunta	Estressores	PC	0,450*	0,023 (0,006)	4,08*	0,2472			
	ENA	PC	0,134	0,008 (0,006)	1,21				
Isolada	Estressore	ET	0,207	0,279 (0,164)	1,71	0,0429	1,08**	0,98**	p=0,4267
	Estressores	PC	0,480*	0,025 (0,006)	4,41*	0,2301			
	ET	PC	0,185	0,007 (0,005)	1,52	0,0341			
Conjunta	Estressores	PC	0,461*	0,024 (0,006)	4,17*	0,2377			
	ET	PC	0,089	0,003 (0,004)	0,81				

Nota. EA = enfrentamento adaptativo; ENA = enfrentamento não adaptativo; ET = enfrentamento total. PC = problemas emocionais e de comportamento.

*Valores de |t| > 1,96 são considerados significativos para $p \leq 0,05$. **Testes de Sobel e Arovia > 1,96 são significativos, segundo referência de Vieira (2008).

Tabela 76. Análise de efeito mediação para o enfrentamento na relação entre estressores e problemas internalizantes

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estressores	EA	0,084	0,078 (0,115)	0,68	0,0071	0,36	0,23	p=0,0517
	Estressores	PI	0,359*	0,020 (0,006)	3,10*	0,1287			
	EA	PI	0,052	0,003 (0,007)	0,42	0,0027			
Conjunta	Estressores	PI	0,357*	0,019 (0,006)	3,07*	0,1292			
	EA	PI	0,022	0,001 (0,007)	0,19				
Isolada	Estressores	ENA	0,220	0,201 (0,111)	1,82	0,0485	1,53	1,47	p=0,0037*
	Estressores	PI	0,359*	0,020 (0,006)	3,10*	0,1287			
	ENA	PI	0,343	0,020 (0,007)	2,94	0,1174			
Conjunta	Estressores	PI	0,298*	0,016 (0,006)	2,62*	0,2018			
	ENA	PI	0,277	0,017 (0,007)	2,44*				
Isolada	Estressores	ET	0,207	0,279 (0,164)	1,71	0,0492	1,35	1,27	p=0,0193*
	Estressores	PI	0,359*	0,020 (0,006)	3,10*	0,1287			
	ET	PI	0,268	0,011 (0,005)	2,25*	0,0721			
Conjunta	Estressores	PI	0,317*	0,017 (0,006)	2,74*	0,1681			
	ET	PI	0,203	0,008 (0,005)	1,75				

Nota. EA = enfrentamento adaptativo; ENA = enfrentamento não adaptativo; ET = enfrentamento total. PI = problemas internalizantes.

*Valores de |t| > 1,96 são considerados significativos para $p \leq 0,05$. **Testes de Sobel e Arovia > 1,96 são significativos, segundo referência de Vieira (2008).

Tabela 77. Análise de efeito de mediação para o enfrentamento na relação entre estressores e problemas externalizantes

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estressores	EA	0,084	0,078 (0,115)	0,68	0,0071	0,16	0,09	p=1,0000
	Estressores	PE	0,423*	0,020 (0,005)	3,76*	0,1786			
	EA	PE	0,021	0,001 (0,006)	0,17	0,0004			
Conjunta	Estressores	PE	0,424*	0,020 (0,005)	3,76*	0,1788			
	EA	PE	-0,014	-0,001 (0,006)	-0,13				
Isolada	Estressores	ENA	0,220	0,201 (0,111)	1,82	0,0485	0,88	0,79	p=1,0000
	Estressores	PE	0,423*	0,020 (0,005)	3,76*	0,1786			
	ENA	PE	0,114	0,006 (0,006)	0,93	0,0131			
Conjunta	Estressores	PE	0,418*	0,020 (0,005)	3,63*	0,1791			
	ENA	PE	0,022	0,001 (0,006)	0,19				
Isolada	Estressores	ET	0,207	0,279 (0,164)	1,71	0,0429	0,69	0,60	p=1,0000
	Estressores	PE	0,423*	0,020 (0,005)	3,76*	0,1786			
	ET	PE	0,092	0,003 (0,004)	0,75	0,0085			
Conjunta	Estressores	PE	0,422*	0,020 (0,005)	3,67*	0,1786			
	ET	PE	0,005	0,001 (0,004)	0,04				

Nota. EA = enfrentamento adaptativo; ENA = enfrentamento não adaptativo; ET = enfrentamento total. PE = problemas externalizantes.

*Valores de |t| > 1,96 são considerados significativos para $p \leq 0,05$. **Testes de Sobel e Arovia > 1,96 são significativos, segundo referência de Vieira (2008).

Tabela 78. Análise de efeito de mediação para o enfrentamento na relação entre estresse e problemas emocionais e de comportamento

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin
Isolada	Estresse	EA	-0,073	-0,874 (1,401)	-0,62	0,0054	0,16	0,09	p=0,6617
	Estresse	PC	0,585*	0,379 (0,062)	6,11*	0,3418			
	EA	PC	-0,006	-0,001 (0,006)	-0,05	0,0000			
Conjunta	Estresse	PC	0,587*	0,381 (0,062)	6,13*	0,3432			
	EA	PC	0,037	0,002 (0,005)	0,39				
Isolada	Estresse	ENA	0,332	3,762 (1,262)	2,98*	0,1099	1,29	1,23	p=0,8913
	Estresse	PC	0,585*	0,379 (0,062)	6,11*	0,3418			
	ENA	PC	0,181	0,010 (0,007)	1,56	0,0329			
Conjunta	Estresse	PC	0,589*	0,382 (0,066)	4,08*	0,3420			
	ENA	PC	-0,014	-0,001 (0,006)	-0,14				
Isolada	Estresse	ET	0,167	2,887 (2,004)	1,44	0,0280	0,82	0,71	p=0,8501
	Estresse	PC	0,585*	0,379 (0,062)	6,11*	0,3418			
	ET	PC	0,115	0,004 (0,004)	0,99	0,0133			
Conjunta	Estresse	PC	0,582*	0,377 (0,063)	6,00*	0,3421			
	ET	PC	0,018	0,001 (0,004)	0,19				

Nota. EA = enfrentamento adaptativo; ENA = enfrentamento não adaptativo; ET = enfrentamento total. PC = problemas emocionais e de comportamento.

*Valores de $|t| > 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$. **Testes de Sobel e Arovia $> 1,96$ são significativos, segundo referência de Vieira (2008).

Tabela 79. Análise de efeito de mediação para o enfrentamento na relação entre estresse e problemas internalizantes

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estresse	EA	-0,073	-0,874 (1,401)	-0,62	0,0054	0,14	0,08	p=0,8441
	Estresse	PI	0,533*	0,368 (0,069)	5,34*	0,2837			
	EA	PI	-0,019	-0,001 (0,007)	-0,16	0,0004			
Conjunta	Estresse	PI	0,534*	0,369 (0,069)	5,34*	0,2841			
	EA	PI	0,020	0,002 (0,006)	0,20				
Isolada	Estresse	ENA	0,332	3,762 (1,262)	2,98*	0,1099	1,81	1,75	p=0,4113
	Estresse	PI	0,533*	0,368 (0,069)	5,34*	0,2837			
	ENA	PI	0,255	0,016 (0,007)	2,23*	0,0648			
Conjunta	Estresse	PI	0,504*	0,348 (0,073)	4,79*	0,2906			
	ENA	PI	0,088	0,005 (0,006)	0,83				
Isolada	Estresse	ET	0,167	2,887 (2,004)	1,44	0,0280	0,92	0,81	p=0,4970
	Estresse	PI	0,533*	0,368 (0,069)	5,34*	0,2837			
	ET	PI	0,154	0,006 (0,005)	1,33	0,0238			
Conjunta	Estresse	PI	0,521*	0,360 (0,070)	5,17*	0,2881			
	ET	PI	0,067	0,003 (0,004)	0,66				

Nota. EA = enfrentamento adaptativo; ENA = enfrentamento não adaptativo; ET = enfrentamento total. PI = problemas internalizante.

*Valores de |t| > 1,96 são considerados significativos para $p \leq 0,05$. **Testes de Sobel e Arovia > 1,96 são significativos, segundo referência de Vieira (2008).

Tabela 80. Análise de efeito de mediação para o enfrentamento na relação entre estresse e problemas externalizantes

Condição	Independente	Dependente	Beta Padron.	Beta (EP)	t*	R ²	Sobel**	Arovia**	Freedman Schatzkin (p-valor)
Isolada	Estresse	EA	-0,073	-0,874 (1,401)	-0,62	0,0054	0,29	0,17	p=1,0000
	Estresse	PE	0,439*	0,256 (0,062)	4,14*	0,1923			
	EA	PE	-0,034	-0,002 (0,006)	-0,29	0,0012			
Conjunta	Estresse	PE	0,438*	0,256 (0,062)	4,13*	0,1923			
	EA	PE	-0,002	-0,001 (0,005)	-0,02				
Isolada	Estresse	ENA	0,332	3,762 (1,262)	2,98*	0,1099	0,49	0,47	p=0,4330
	Estresse	PE	0,439*	0,256 (0,062)	4,14*	0,1923			
	ENA	PE	0,068	0,003 (0,006)	0,57	0,0046			
Conjunta	Estresse	PE	0,468*	0,273 (0,065)	4,18*	0,1991			
	ENA	PE	-0,088	-0,005 (0,006)	-0,78				
Isolada	Estresse	ET	0,167	2,887 (2,004)	1,44	0,0280	0,25	0,20	p=0,6369
	Estresse	PE	0,439*	0,256 (0,062)	4,14*	0,1923			
	ET	PE	0,021	0,001 (0,004)	0,18	0,0004			
Conjunta	Estresse	PE	0,448*	0,261 (0,063)	4,17*	0,1952			
	ET	PE	-0,054	-0,002 (0,004)	-0,50				

Nota. EA = enfrentamento adaptativo; ENA = enfrentamento não adaptativo; ET = enfrentamento total. PE = problemas externalizantes.

* Valores de |t|>1,96 são considerados significativos para P<0,05. Testes de Sobel e Arovia >1,96 são significativos segundo referência de Vieira (2008).

ANEXOS

ANEXO A	Critérios de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP.....
ANEXO B	Descrição das escalas que compõem Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (Youth Self-Report – YSR).....
ANEXO C	Modelo de Gráfico dos Resultados do YSR – Sistema ADM.....
ANEXO D	Descrição das Escalas que compõem o EATQ-R – Forma Completa.....
ANEXO E	Definições das Famílias de <i>Coping</i> (Skinner et al., 2003).....
ANEXO F	Parecer com a provação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da PUC-Campinas.....

ANEXO A



**CRITÉRIO
DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA
BRASIL**

ABEP
associação brasileira de empresas de pesquisa

O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de "classes sociais". A divisão de mercado definida abaixo é de **classes econômicas**.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2

Grau de Instrução do chefe de família

Nomenclatura Antiga	Nomenclatura Atual	
Analfabeto/ Primário Incompleto	Analfabeto/ Fundamental 1 Incompleto	0
Primário completo/ Ginasial Incompleto	Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto	1
Ginasial completo/ Colegial Incompleto	Fundamental 2 Completo/ Médio Incompleto	2
Colegial completo/ Superior Incompleto	Médio Completo/ Superior Incompleto	4
Superior completo	Superior Completo	8

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	Pontos
A1	42 - 46
A2	35 - 41
B1	29 - 34
B2	23 - 28
C1	18 - 22
C2	14 - 17
D	8 - 13
E	0 - 7

ANEXO B

Descrição das escalas que compõem o Inventário de Autoavaliação para Adolescentes
(Youth Self-Report – YSR)

Escalas de Competências

A primeira parte do YSR é composta por itens destinados à avaliação das competências dos jovens, incluindo a prática de esportes, atividades extracurriculares, relacionamento com amigos e desempenho acadêmico. A avaliação fornece um perfil do adolescente em três escalas de competência (competência em atividades, competência social e desempenho acadêmico), cuja soma dá origem à Escala Total de Competências.

Os escores das competências que se encontram abaixo das linhas tracejadas (visíveis no gráfico disponibilizado pela correção computadorizada realizada no programa Assessment Data Manager – ADM – Anexo J), indicam que o adolescente está na faixa clínica e, por isso, necessita de ajuda para melhorar suas competências. Os escores que se estão entre as linhas tracejadas, indicam que o adolescente está na faixa limítrofe em relação às escalas de competência, sugerindo uma provável necessidade de ajuda no fortalecimento de certas competências. Já aqueles que estão acima das linhas tracejadas estão na faixa normal, indicando pontos fortes quanto às competências avaliadas.

Escalas-Síndromes

A segunda parte do YSR fornece um perfil do adolescente em oito escalas-síndromes, as quais consistem em problemas que co-ocorrem nas análises estatísticas com grande amostra de indivíduos que foram encaminhados para os serviços de saúde mental, e outros da população geral que obtiveram escores muito altos. Os nomes das escalas descrevem os tipos de problemas que cada uma engloba: Ansiedade/Depressão, Retraimento/Depressão, Queixas Somáticas, Problemas de Sociabilidade, Problemas de Atenção, Problemas com o Pensamento, Violação das Regras e Comportamento Agressivo.

Além dos perfis das síndromes, os itens dos problemas da maioria dos inventários podem ser mostrados em perfis das escalas orientadas pelo DSM. Cada escala engloba os itens que foram avaliados por especialista como muito consistentes com as categorias diagnósticas do DSM. No perfil são apresentados as seguintes escalas orientadas pelo DSM: Problemas Afetivos, Problemas de Ansiedade, Problemas Somáticos, Problemas de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Problemas de Oposição e Desafio e Problemas de Conduta. Seguindo o mesmo formato do perfil

das síndromes, o perfil das escalas orientadas pelo DSM mostram os escores em comparação com a amostra normativa para a idade e o sexo.

Escala de Aspectos Positivos e Outras Escalas

O YSR foi elaborado com base no Inventário de Comportamento para Crianças e Adolescentes (CBCL), que visa obter, de forma padronizada, o relato dos pais sobre o comportamento dos seus filhos. O CBCL foi o primeiro inventário elaborado segundo o modelo ASEBA, sendo, até hoje, o questionário mais conhecido do sistema. Desta forma, o YSR tem muitos itens do CBCL, porém, na sua elaboração, os itens que não eram apropriados para a faixa etária dos 11 aos 18 anos e aqueles que provavelmente os adolescentes não afirmariam sobre eles mesmos, foram omitidos e, posteriormente, substituídos por 14 itens com afirmações socialmente desejáveis, os quais formam a Escala dos Aspectos Positivos. Esta Escala tem como objetivo avaliar aquilo que o adolescente afirma de positivo sobre si mesmo.

A partir de 2007, além da Escala dos Aspectos Positivos, outras duas escalas passaram a ser analisadas: Problemas Obsessivos Compulsivos e Problemas de Estresse Pós-Traumáticos. Elas correspondem a novas combinações dos itens de problemas comportamentais/emocionais, sendo os escores brutos obtidos para essas escalas calculados a partir da soma do valor da resposta dada pelo adolescente para cada um dos itens que as compõem.

Fonte: Achenbach e Rescorla (2010); Rocha et al. (2010); Rocha (2012).

ANEXO C

Modelo de Gráfico dos Resultados do YSR – Sistema ADM

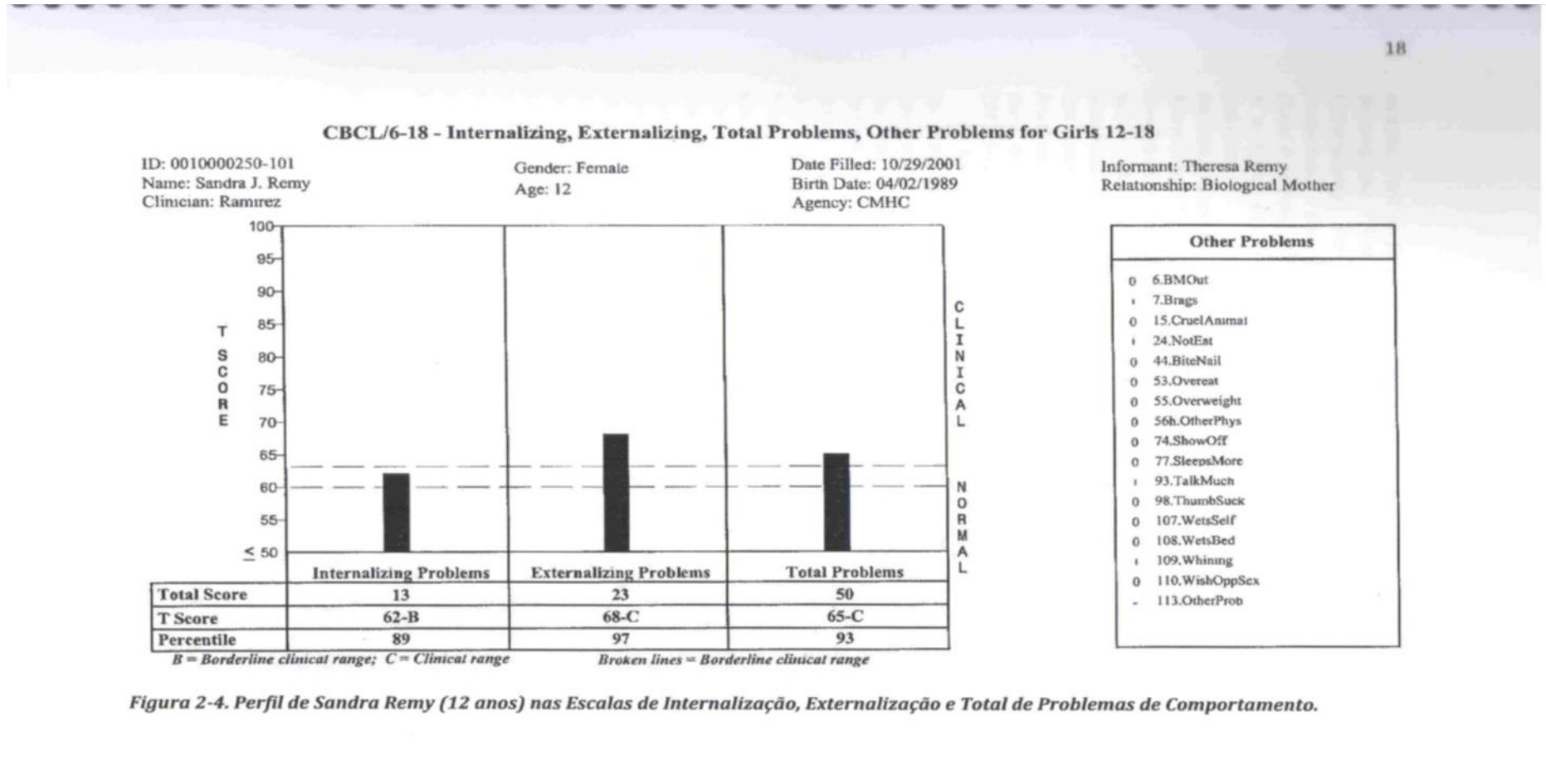


Figura 2-4. Perfil de Sandra Remy (12 anos) nas Escalas de Internalização, Externalização e Total de Problemas de Comportamento.

ANEXO D

Tabela 81. Descrição das Escalas que compõem o EATQ-R – Forma Completa

Escalas de Temperamento	Definição
Controle da ativação	A capacidade de executar uma ação quando há uma forte tendência para evitá-la. <i>“Se eu tenho uma missão difícil para fazer, eu começo imediatamente.”</i>
Afiliação	O desejo de carinho e de proximidade com os outros, independente de timidez ou extroversão. <i>“É importante para mim ter relações próximas com outras pessoas.”</i>
Nível de Atividade	Participação nas atividades que exigem altos níveis de atividade física. <i>“Eu prefiro jogar um esporte do que assistir T.V..”</i>
Atenção	A capacidade para focar a atenção, bem como deslocar a atenção quando desejado. <i>“Presto atenção quando alguém me diz como fazer algo.”</i>
Medo (score reverso)	Afeto desagradável relacionado à antecipação de perigo. <i>“Eu me preocupo quanto a correr riscos (ou me “meter em encrencas”).”</i>
Frustração	Afeto negativo, relacionado com a interrupção das tarefas em andamento ou com o bloqueio do objetivo. <i>“Fico irritada quando eu tenho que parar de fazer algo que estou gostando.”</i>
Alta intensidade de prazer (urgency)	O prazer derivado das atividades que envolvem alta intensidade ou novidade. <i>“Eu não ficaria com medo de tentar algo como escalar montanhas”.</i>
Controle inibitório	A capacidade para planejar e para suprimir respostas inapropriadas. <i>“É fácil para mim manter em segredo.”</i>
Sensibilidade ao prazer	Quantidade de prazer relacionada com as atividades ou os estímulos que envolvem baixa intensidade, complexidade, novidade e incongruência. <i>“Eu gosto do som das folhas sendo esmagadas no outono.”</i>
Sensibilidade perceptiva	Detecção ou consciência perceptiva de estimulação leve, de baixa intensidade no ambiente. <i>“Costumo notar pequenas mudanças que outras pessoas não percebem.”</i>
Timidez (score reverso)	Inibição comportamental à novidade e ao desafio, especialmente social. <i>“Eu tenho vergonha de conhecer novas pessoas.”</i>
Escalas Comportamentais	Definições
Agressão	Ações hostis e agressivas, incluindo a pessoa e o objeto, dirigido à violência física, agressão verbal, direta e indireta e reatividade hostil. <i>“Eu escolho as pessoas sem motivo real.”</i>
Humor depressivo	Efeito desagradável e queda do humor, perda do prazer e interesse em atividades. <i>“Meus amigos parecem divertir-se mais do que eu me divirto.”</i>

ANEXO E

Tabela 82. *Definições das Famílias de Coping* (Skinner et al., 2003)

Famílias de Coping	Definições
Autoconfiança	Proteger os recursos sociais disponíveis por meio da regulação da emoção e do comportamento, pela expressão emocional e pela aproximação emocional.
Busca de suporte	Usar os recursos sociais disponíveis por meio da procura do contato, do conforto, do auxílio instrumental e do apoio espiritual.
Resolução de problemas	Ajustar ações para ser eficaz, incluindo estratégias, ações instrumentais e planejamento.
Busca de informações	Procura contingências adicionais tais como a leitura, a observação e as perguntas aos outros.
Acomodação	Ajuste flexível de preferências às opções disponíveis, por meio da distração, da reestruturação cognitiva, da minimização e da aceitação.
Negociação	Descobrir novas opções por meio do uso da persuasão, da negociação e do estabelecimento de prioridades.
Delegação	Limitação no uso de recursos por meio da procura de suporte, da reclamação, da lamentação e da autopiedade.
Isolamento	Afastamento de contextos sociais não apoiadores por meio do afastamento social, da dissimulação e da evitação.
Desamparo	Encontrar limites para a ação, por meio da confusão, da interferência cognitiva e da exaustão cognitiva.
Fuga	Fugir dos ambientes não contingentes, por meio da esquiva mental e comportamental, da negação e do pensamento desejado.
Submissão	Desistir de preferências por meio da ruminação, dos pensamentos intrusivos e da perseverança rígida.
Oposição	Remover os obstáculos por meio da projeção e das agressões, delegando a culpa ao outro.

Nota. Fonte: (Skinner et al., 2003).

ANEXO F

Parecer com a provação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da
PUC-Campinas



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Autorregulação: relações entre estresse, enfrentamento, temperamento e problemas de comportamento

Pesquisador: Ana Paula Justo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21439713.6.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 401.629

Data da Relatoria: 19/09/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que pretende analisar o comportamento emocional dos adolescentes (14-15 anos), em função das suas dinâmicas de enfrentamento, relacionando-as às questões denominadas como sendo de ação regulatória e dos seus temperamentos, via a aplicação de uma bateria de testes, cujos dados serão tabulados e consolidados. A hipótese central é a de que as estratégias de enfrentamento e o temperamento funcionam como variáveis mediadoras e/ou moderadoras da relação entre estressores/estresse e problemas comportamentais/emocionais (psicopatologias), contribuindo para os processos normativos ou patológicos do desenvolvimento.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar e analisar a função das estratégias de enfrentamento (coping) e do temperamento na relação entre estressores/estresse e problemas comportamentais/emocionais (psicopatologias) em adolescentes de 14 a 15 anos de idade.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136

Bairro: Parque das Universidades

CEP: 13.086-900

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

Fax: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

De maneira específica, pretende-se identificar, descrever e analisar, em uma amostra de adolescentes com e sem problemas comportamentais/emocionais: a) Eventos estressores; b) Nível do estresse, suas fases e sintomatologia; c) Estratégias de enfrentamento; d) Características de temperamento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados oferecem riscos mínimos, uma vez que corresponde a um estudo de investigação (exploratório), sem intervenção psicológica. Um risco previsível, por exemplo, pode ser a ativação de um estado emocional de maior intensidade durante a aplicação dos questionários, porém, a pesquisadora responsável, que é psicóloga (CRP 06/68823), estará à disposição para uma intervenção psicológica necessária ao caso. Durante o processo, caso sejam identificados casos de maior vulnerabilidade e de problemas emocionais e de comportamento de maior intensidade, a escola será comunicada, para que ela possa realizar um encaminhamento para serviços de saúde que ofereçam atendimentos psicológicos para a escola.

Benefícios:

Ao final do processo de avaliação, devolutivas dos resultados aos participantes serão realizadas de forma coletiva, acompanhadas de orientações referentes aos principais sintomas ou problemas comportamentais/emocionais identificados. Nos casos de maior vulnerabilidade a devolutiva será individual, acompanhada de uma orientação para os pais ou responsáveis. À escola, será disponibilizado um relatório geral, com os resultados obtidos, e será oferecida uma palestra referente aos principais problemas comportamentais/emocionais identificados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se coloca num ponto de vista específico, cuja perspectiva teórica poderia ser objeto de um esclarecimento mais objetivo (inclusive diferenciando-se em relação ao estado atual das pesquisas nessa área, nas suas diversas perspectivas). No entanto, não é este o campo que cabe a este comitê e sim, tão somente, a análise dos procedimentos éticos envolvidos na coleta de dados e no trato com os sujeitos desta pesquisa.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão de acordo com o desejado.

Recomendações:

Explicitar o modo como os sujeitos da pesquisa serão abordados, para que tenham a possibilidade de escolher livremente sobre a sua participação; o que também implica explicitar a maneira como os pais serão convidados a dar seus consentimentos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende todos os requisitos éticos.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136

Bairro: Parque das Universidades

CEP: 13.086-900

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

Fax: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Continuação do Parecer: 401.629

CAMPINAS, 20 de Setembro de 2013

Assinador por:
AGUINALDO GONCALVES
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br